

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018,
publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO



**“EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA, UNA HERRAMIENTA PARA
LA RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA PARA LA
INSERCIÓN LABORAL Y/O EDUCATIVA DE JÓVENES”.**

Trabajo recepcional que para obtener el grado de

MAESTRA EN DESARROLLO HUMANO

Presenta: Lic. Fátima Silva Contreras

Asesor: Dr. Luis Miguel Sánchez Loyo

San Pedro Tlaquepaque, Jalisco. 4 de diciembre de 2017.

Agradecimientos

A Dios: por el regalo de la vida.

A mis papás: porque desde niña me mostraron otras realidades y me enseñaron a inquietarme por ellas. **A mis hermanos:** Porque el rostro del otro no les es indiferente. Porque eso me trajo aquí.

A mi abuelita: por sus 100 años de alegría e inspiración.

A Hugo: porque tu paciencia, apoyo, comprensión y amor, fueron las notas con las que compusiste mi vida. Porque me enseñaste que en el silencio me encuentro, pero en la música nos encontramos. Porque te amo.

A mis facilitadoras: Marlé y Laura, por su compañía amorosa y congruente.

A mi asesor: Luis Miguel, por ser exigentemente cálido.

A mi grupo de crecimiento: Esme, Majo, Simón, Yirna, Vianey y David, por regalarme sus historias para verme en ellas. Por abrazar la mía.

Al CUE: por su confianza y respaldo. Por hacer esto posible.

A ti joven: porque tu esperanza pudo más que tu vulnerabilidad.

A todos los que sueñan desde el corazón hacia el mundo.

RESUMEN

El polígono sur de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) es un cuadrante que se caracteriza por sus altos índices de marginación. Presenta problemáticas como rezago educativo, bajos niveles de escolaridad y empleabilidad, carencia de empleos dignos, tejido social debilitado, violencia, entre otros; colocando a la población que en él habita en situación de vulnerabilidad.

A finales de 2015, el ITESO decide incidir de manera integral en la zona, llevando iniciativas de intervención a la misma. El Programa de Inserción Profesional y Empleo de la Universidad, se suma al proyecto para atender el tema de la empleabilidad con jóvenes, quienes son un grupo particularmente vulnerable ante la realidad de desempleo, ya sea por su falta de estudios, poca cualificación o prejuicios negativos que les rodean.

“Reflexionando, ando”, fue un taller que tuvo como fin, recuperar, bajo el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), la experiencia vivida en la etapa de formación de un programa de orientación laboral (OLJ), de un grupo de jóvenes de entre 15 y 27 años que habitan en las colonias pertenecientes a la Red de Centros del Cerro del Cuatro, en el polígono sur de la ZMG.

Dicho taller, invitó a la toma de conciencia de su experiencia para que los participantes aprehendieran su significado y dieran cuenta de ella. Así mismo, la intervención permitió conocer la manera en que los jóvenes se viven frente al desempleo y/o deserción escolar; tener un acercamiento a las experiencias, sentimientos y pensamientos experimentados por ellos en el proceso formativo para su inserción educativa y/o laboral; dar cuenta de los aprendizajes más significativos para ellos; y, finalmente, mostrar el aporte del desarrollo humano.

Los efectos del taller hablan de una transformación en su vivencia. Antes de comenzar el programa OLJ, los sentimientos negativos estuvieron por encima de los positivos, siendo el miedo y la tristeza los más mencionados. Al terminar su formación esto se invierte, predominando los sentimientos positivos, como felicidad, confianza y esperanza. También, se observa un cambio de perspectiva, puesto que se abren a

alternativas que no habían considerado, ganan claridad en sus metas y consiguen sentirse capaces de lograrlas.

Por otro lado, los aprendizajes significativos de los jóvenes fueron: reconocer sus cualidades personales y sus sensaciones corporales; identificar, expresar y, algunos, manejar sus emociones. Así mismo, descubren que el grupo comparte su forma de sentir, lo que facilitó su expresión en medio de un ambiente de aceptación y empatía.

Finalmente, “reflexionando, ando”, trajo al programa OLJ una propuesta metodológica para la recuperación de la experiencia de y con los jóvenes. Que estos aprendan a abrirse a la experiencia, es decir, a detenerse en ella para dar cuenta de lo que les sucede, les permitirá tomar decisiones más conscientes que les lleven a su autorrealización. El aporte del ECP es la apuesta por crear espacios donde la escucha empática, la aceptación positiva incondicional y la congruencia, promuevan un clima propicio para el crecimiento personal.

Palabras clave: jóvenes, inserción laboral, desarrollo humano, enfoque centrado en la persona, recuperación de la experiencia.

INDICE

1. Introducción	1
2. Diagnóstico	4
3. Objetivos de la intervención	18
4. Marco teórico	22
5. Marco metodológico	43
5.1. Fundamentación teórica	43
5.2. Intervención	49
6. Proceso de análisis de datos	65
7. Resultados	71
8. Reflexiones sobre la intervención	120
9. Conclusiones	132
10. Referencias bibliográficas	138
11. Anexos	148

1. INTRODUCCIÓN

El Programa de Inserción Profesional y Empleo (PROIPE), perteneciente al Centro Universidad Empresa (CUE) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, A.C. (ITESO), “se orienta a fomentar la empleabilidad de los universitarios, desde un enfoque centrado en la persona y en sus procesos de aprendizaje para desarrollar competencias de empleabilidad” (ITESO, 2007, p. 1).

De acuerdo con Villarreal (2016), la recesión económica de 2008 - 2009 repercutió en un mayor crecimiento anual de la desocupación (7.8% nacional y 10.6% Jalisco) como consecuencia de un contexto de crisis financiera mundial, reduciendo oportunidades laborales y la calidad de la ocupación.

Con más de quince años de experiencia, PROIPE ha instaurado una serie de estrategias en la búsqueda de más y mejores condiciones laborales para la comunidad universitaria a partir de tres proyectos: vinculación, investigación y formación en inserción profesional (ITESO, 2007).

A finales de 2015, el CUE y PROIPE reciben, al igual que otras instancias de la universidad, la invitación de participar en el “Programa Integral Juan Alfonso de Polanco” (PIJAP), el cual, pretende sumar esfuerzos para brindar una respuesta integral a las necesidades de colonias ubicadas en el polígono sur de la Zona Metropolitana de Guadalajara. No obstante, pensar en un proyecto de intervención en el polígono sur de la ZMG supone ambigüedad por la amplia extensión territorial que abarca. Para acotar el sector poblacional a ser atendido se eligió trabajar con las colonias que conforman la Red de Centros, ubicada en el Cerro del Cuatro, como son Nueva Santa María, Guayabitos, Francisco I. Madero y Buenos Aires.

A partir de diversos diagnósticos realizados, un grupo de académicos del ITESO detectaron once problemáticas concretas por atender en la zona, entre ellas: rezago educativo, interrupción de estudios, violencia comunitaria e intrafamiliar, tejido social fragmentado, escasa participación ciudadana, baja empleabilidad y, escasez de empleos dignos y bien remunerados, por nombrar algunas (ITESOa, 2015). Este trabajo de grado

se centra en las últimas dos, puesto que competen al campo de conocimiento y de acción de PROIPE. Se toca además, la problemática de interrupción de estudios.

El Programa de Inserción Profesional y Empleo, lleva a cabo acciones que permiten la vinculación entre empresas o instituciones y la comunidad universitaria para facilitar su empleabilidad. Sin embargo, su función va más allá de operaciones administrativas, apostando por la formación de los estudiantes y egresados que se acercan en busca de orientación.

La estrategia de intervención en el PIJAP mantiene este enfoque, de ahí que en ella están consideradas acciones tanto de vinculación como formativas para lograr cambios que sean realmente significativos y duraderos en la población. Por consiguiente, a mediados de 2016 se dio un acercamiento con un organismo internacional que realiza trabajo con jóvenes.

Dicho organismo, con el interés de dar respuesta al problema de desempleo juvenil, creó un programa de orientación laboral para jóvenes en situación vulnerable (OLJ). El programa ha sido implementado en Ciudad Juárez, Tijuana, León y llegó para ser replicado en 2016 a Guadalajara.

Por ello, en noviembre de 2016, el ITESO firmó un convenio de colaboración con dicha instancia para llevar el programa OLJ al polígono sur de la ZMG en el marco del PIJAP, como respuesta a las necesidades de desempleo que aquejan a la población.

El programa constó de cuatro fases: formación para el trabajo, orientación sobre opciones laborales y educativas, derivación a oportunidades laborales y educativas, y seguimiento a jóvenes y e instituciones.

La intervención de este trabajo de grado fue un taller complementario dentro del programa OLJ, llamado “reflexionando, ando”. Su finalidad: brindar un espacio de facilitación grupal basado en el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), que permitiera recuperar la experiencia vivida en el taller OLJ, de un grupo de jóvenes de entre 15 y 27 años que habitan en las colonias pertenecientes a la Red de Centros del polígono sur de la Zona Metropolitana de Guadalajara.

Este trabajo, presenta un diagnóstico y el perfil poblacional de la zona; el marco teórico y metodológico desde el que se aborda la intervención, así como el detalle de la misma: objetivos, actividades, aciertos y dificultades. Después, se da cuenta de los resultados de la misma, donde se muestra y contrasta la vivencia de los jóvenes frente al desempleo y/o deserción escolar antes y al finalizar el taller. También, se mencionan los pensamientos, sensaciones e intenciones experimentados en el proceso, así como los aspectos que favorecieron y dificultaron el mismo. Posteriormente, se mencionan los aprendizajes significativos de los participantes y la contribución que tanto el programa OLJ como el taller “reflexionando, ando” ofrecieron. Finalmente, se habla del aporte del desarrollo humano en este tipo de intervenciones.

2. DIAGNÓSTICO

El presente capítulo pretende brindar un panorama de las problemáticas existentes en el polígono sur de la Zona Metropolitana de Guadalajara, particularmente del sector comprendido por las colonias localizadas en la ladera oriente del Cerro del Cuatro donde se ubica la Red de Centros, en el municipio de Tlaquepaque. La Red de Centros es llamada así por la presencia de centros comunitarios que congregan a la población de dichas colonias, y los cuáles se mantienen en diálogo para hacer frente común a problemáticas afines.

Este diagnóstico está integrado por seis apartados: problemática a atender, descripción de la población afectada, estado actual del problema, causas y efectos del problema, jerarquización de las problemáticas y expectativas de los afectados.

Para la elaboración de este diagnóstico se tomaron como insumos el documento institucional “Programa Integral Centro Polanco” (y sus anexos), del ITESO; el diagnóstico integral comunitario de la colonia Nueva Santa María, realizado en el marco de la Estrategia Convivir Mejor, coordinado por la Secretaría de Desarrollo Social y en el que participaron también el H. Ayuntamiento de Tlaquepaque, el ITESO y la Cátedra UNESCO – ITESO; el documento “resultado de la sesión del taller de autogestión”, impartido en los centros comunitarios del Cerro del Cuatro; así como tres entrevistas realizadas a tres expertas en la problemática de la zona, a quienes nos referiremos como E1, E2 y E3 por cuestiones de confidencialidad.

2.1 La problemática a atender

A finales de los años sesentas y setentas, se dio en Guadalajara un importante crecimiento poblacional. Migrantes rurales, principalmente, se asentaron de manera ilegal en terrenos irregulares ubicados en las faldas del Cerro del Cuatro, los cuales no contaban con condiciones estructurales que permitieran llevar una vida digna. Al ser un área intersectada por el municipio de Guadalajara, San Pedro Tlaquepaque y Zapopan, los pobladores se encontraron con poca respuesta de las autoridades para atender sus necesidades básicas, de tal forma que el polígono sur de Zona Metropolitana de

Guadalajara, Jalisco, se ha constituido como un rincón donde la desigualdad social prevalece (Mendo, Morales y Ortega, 2015).

Es importante señalar que, gracias a intensas movilizaciones sociales, en los años ochenta se logró hacer la instalación de servicios básicos en las colonias de la zona periurbana, tales como Lomas de Polanco, Echeverría, Lázaro Cárdenas, Jardines de la Cruz, Balcones del Cuatro, Nueva España, El Sauz y Jardines de Santa María (Mendo et al., 2015).

A continuación, se presenta un mapa que delimita, el ya mencionado, polígono sur de la Zona Metropolitana de Guadalajara:

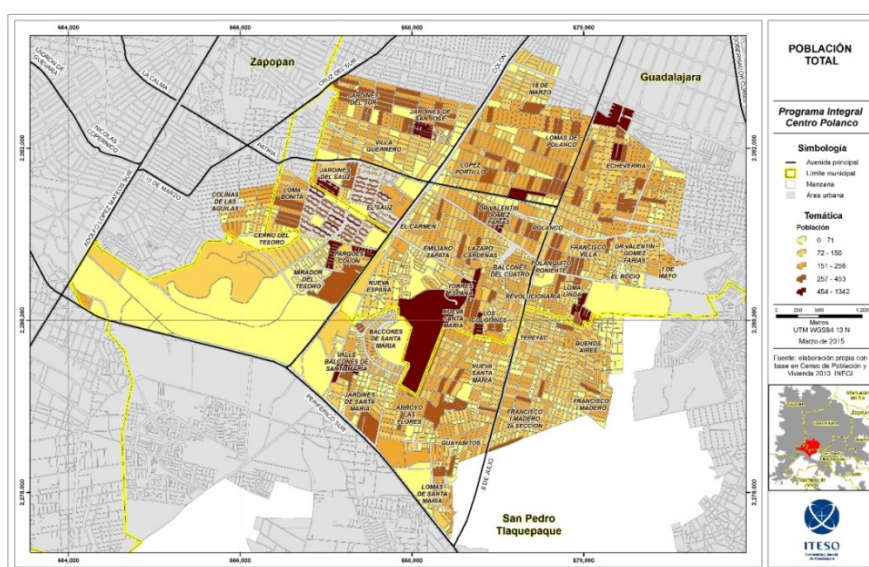


Figura 1. Polígono Sur de la Zona Metropolitana de Guadalajara.

Fuente: Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano, ITESO, con base en INEGI.

De acuerdo con datos retomados del Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI, citados en Mendo et al., (2015); de las 276,781 personas que habitaban el polígono sur en 2010, 20% de la población registró un grado alto de marginación, el 49% un grado medio y tan solo el 31% un grado de marginación bajo o muy bajo, por lo tanto, el 69% de la población registra un medio y alto grado de marginación.

Como se puede apreciar en la siguiente imagen, las colonias: Colorines, Buenos Aires, Francisco I. Madero, Guayabitos y la Mezquitera; que comprenden la Red de

Centros, área en la que se realizó la intervención de este trabajo de grado, cuentan con los niveles más altos y medios de marginación.

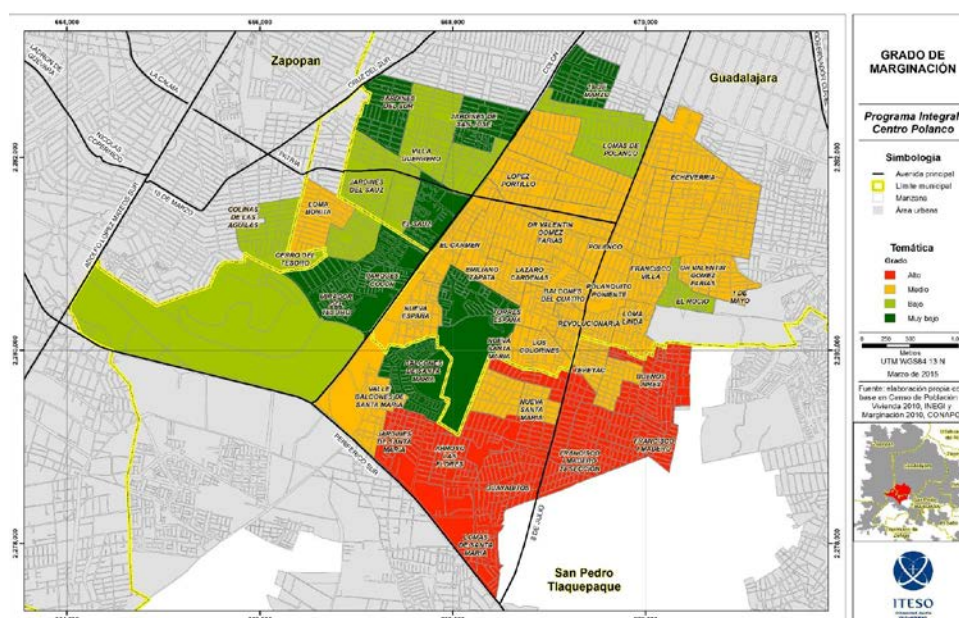


Figura 2. Grado de marginación.

Fuente: Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano, ITESO, con base en INEGI.

2.2 Población afectada.

En 2011, en el marco de la iniciativa Convivir Mejor, coordinada por la Secretaría de Desarrollo Social, el ITESO realizó un Diagnóstico Integral Comunitario del polígono de Nueva Santa María, Tlaquepaque. Si bien el documento comprende la descripción únicamente de la Colonia Nueva Santa María, la información de las colonias aledañas, que comprenden la Red de Centros, es muy semejante, por lo que este documento sirve de referencia para la comprensión de la problemática y el acercamiento a la población.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda, INEGI, 2010, citado en el Diagnóstico Integral Comunitario, (SEDESOL, 2001); de los 25, 281 habitantes, el 49.22% son hombres y el 50.76% son mujeres.

El 41% de la población son niños y jóvenes de entre 0 y 17 años, el 58% cuenta con 18 a 60 años y únicamente el 4% rebasa esa edad (Censo de Población y Vivienda, INEGI, 2010, citado en SEDESOL, 2011).

En cuanto a escolaridad se refiere, los números reflejan que, a mayor grado de escolaridad, mayor índice de deserción. Mientras que un 95% de la población asiste a primaria, el paso a la secundaria representa un 8% de deserción, cifra que aumenta a nivel medio superior y la cual es alarmante, ya que tan solo el 48% de la población con estudios de secundaria cursa estudios de preparatoria (Censo de Población y Vivienda, INEGI, 2010, citado en SEDESOL, 2011).

De acuerdo con SEDESOL (2011), estos datos muestran una población con gran potencial dado que el 47% de la misma se encuentra en edad económicamente activa. Sin embargo, de manera contrastante, el nivel de escolaridad es de 7.4 años.

En cuanto a la actividad económica, encontramos que la mayor parte de la población se dedica al comercio, representando al 58.35% del total, seguido del ramo de servicios en un 32.11%. Muy por debajo, con un 8.99% se encuentran quienes se dedican a la industria manufacturera y un 0.36% destinado a giros negros (Censo de Población y Vivienda, INEGI, 2010, citado en SEDESOL, 2011).

Por otro lado, únicamente el 55% de la población cuenta con servicios de salud, de los cuales, el 92% están asegurados por el IMSS, 2% por el ISSSTE, y el 1% por el Seguro Popular (Censo de Población y Vivienda, INEGI, 2010, citado en SEDESOL, 2011).

2.3 Estado actual del problema.

El diagnóstico integral comunitario de la colonia Nueva Santa María, consta a su vez de un diagnóstico técnico elaborado con insumos del Ayuntamiento de Tlaquepaque, SEDESOL, INEGI, SITEL, y Planes Municipales de Desarrollo Urbano, así como de levantamientos físicos en la colonia; y de un diagnóstico comunitario que permitiera conocer la visión de los propios habitantes (SEDESOL, 2011), información rescatada en este apartado.

Uno de los problemas que más preocupa a la población y que más apremiante resulta, es la inseguridad que viven a causa de la drogadicción y el pandillerismo; percepción confirmada con datos del Consejo Estatal Contra las Adicciones en Jalisco, quien señala que el 30% de los jóvenes de la secundaria No. 20 de la zona, usa o abusa de algún tipo de sustancia. Así mismo, indica que son las mujeres la población más vulnerable ya que el 82%, contra el 62% en hombres, presentaron emociones y conductas consideradas de alto riesgo para el inicio, uso y abuso de sustancias (SEDESOL, 2011).

El problema de inseguridad, pandillerismos y drogadicción también fue indicado por las tres personas entrevistadas. Por un lado, E2 comenta:

“Hay mucho pandillerismo, narcomenudeo, dicen que hay presencia de [grupos delictivos], ellos vigilan la zona y sí están viendo quién entra y quién sale, y si no te conocen, te apuntan, a mí me pasó” (E2, comunicación personal, 29 de marzo de 2016).

Por su parte, E3 vincula el tema del desempleo, al considerarlo un factor que lleva a los jóvenes a emplearse con grupos que venden y/o trafican drogas ilícitas:

“La parte de las adicciones [está] muy, muy, alta con los muchachos de las pandillas, las adicciones están muy, muy, fuertes, y el trabajo, el empleo, es muy frágil, y la tentación de emplearse con el narco es muy alto, pues porque es el dinero fácil, y no es porque ellos nada más están buscando lo fácil, pero es que llegan momentos en que por el lado difícil tampoco pueden, se vuelve un círculo vicioso” (E3, comunicación personal, 31 de marzo de 2016).

Otro dato que confirma lo antes mencionado es el hecho de que el 76.11% de los reportes que recibió la Secretaría de Seguridad Pública del Ayuntamiento de Tlaquepaque en el 2010 estaban relacionados con problemas de drogadicción (SEDESOL, 2011).

El problema de inseguridad ha llevado a la población a no salir de sus casas y por lo tanto la convivencia comunitaria se ha visto afectada. Como menciona E2:

“Otras problemáticas son la inseguridad, violencia, no salen los niños, no pueden jugar, el tejido social está roto” (E2, 2016).

De tal forma que surge un nuevo problema: la desintegración de la colonia, quien solía considerarse unida y que ahora, dado el crecimiento poblacional y a la percepción de inseguridad, se encuentra desintegrada (SEDESOL, 2011).

El diagnóstico integral comunitario también hace ver como esta situación ha llegado a afectar las actividades culturales y deportivas de la zona a raíz de la violencia, la cual ha transformado unidades deportivas en sitios de reunión o confrontación entre pandillas, negando así la posibilidad de recreación en dichos espacios a niños y jóvenes, quienes han recurrido al DIF o a la parroquia para cubrir esta necesidad. Sin embargo, los espacios resultan insuficientes (SEDESOL, 2011).

Así mismo, la población considera que al existir espacios culturales se podrá aportar a la integración familiar y de esta manera contrarrestar conductas de riesgo que lleven a menores de edad a cometer infracciones, pues, según el Indicador de Menores Infractores, desarrollado por el SISVEA en el 2009, el 94.1% pertenecía a una familia disfuncional (SEDESOL, 2011).

De acuerdo con el Sistema Estatal de Información Jalisco, 2011, citado en SEDESOL, 2011, el 25.9% de la población en Jalisco se dedica al comercio informal, datos que coinciden con el polígono Nueva Santa María, donde se puede constatar un gran número de comercios informales en casas habitación, lo cual representa un ingreso extra para las familias, sin que por ello gocen de las prestaciones de salud, fondo para el retiro, y apoyo para vivienda (SEDESOL, 2011).

Por otro lado, desde el punto de vista urbano y legal, existe un problema territorial puesto que los habitantes no cuentan con las escrituras de los terrenos que habitan. Del mismo modo, las calles y viviendas se encuentran en zonas de riesgo tanto para la salud como para la integridad de las familias. (SEDESOL, 2011). Al respecto, E3 comenta:

“Esta es una fotografía que tomó [...] cuando construyeron, éste es un arroyo de aguas negras, la gente para pasar a su casa... o sea, olvídate, los mosquitos, viven así, es terrible” (E3, 2016).

Otra de las problemáticas es el desempleo, el cual se ha convertido en una de las preocupaciones más latentes para la población y por lo tanto uno de los temas más recurrentes en reuniones comunitarias. La falta de oportunidades de empleo, bajos

salarios, condiciones precarias, empleos temporales, etc., agravan la situación económica de las familias. Por un lado, madres y abuelas necesitan empleos flexibles o desde casa para poder estar al tanto de sus familias dado el contexto de inseguridad que les rodea; por otro, la falta de oportunidades para jóvenes repercute, como se mencionó anteriormente, en que algunos contemplan como alternativa unirse al crimen organizado (SEDESOL, 2011).

Aunado a esto, el que los jóvenes abandonen sus estudios y no cuenten, en muchos de los casos con certificado de secundaria, repercute en que “no van a obtener buenos empleos y ellos dicen: ‘tenemos un empleo de mes en cuando’” (E3, 2016).

Además, tampoco desarrollan habilidades cognitivas y emocionales importantes para desempeñarse en algunas profesiones, o, si las tienen, no saben identificarlas, mucho menos verbalizarlas, producto también de la baja autoestima que la violencia intrafamiliar produce (E1, comunicación personal, 22 de febrero de 2016).

Las alternativas de empleo también se reducen cuando, a falta de estudios, no logran comprender los contenidos temáticos de cursos o capacitaciones para el trabajo, y los abandonan, ya que “les parecía cuesta arriba entender lo que se les estaba explicando” (E3, 2016).

De igual forma, la no continuidad en sus estudios ha provocado embarazos adolescentes, lo que a su vez trunca los planes personales de las jóvenes:

“Muchas mamás que llegaron diciendo “¿qué hago con mi hija?, no salió en listas, tiene 16 años y no quiero que se embarace”, o sea era toda la historia del siguiente capítulo” (E1, 2016).

Finalmente, aunque se ha intentado establecer vínculos con empresas que en su razón de ser se dicen socialmente responsables y que muestran cierta apertura para brindar oportunidades, no ha sido sencillo integrar a quienes, en definitiva, no cuentan con el perfil ni los requisitos básicos para emplearlos. E1, acerca del tema indica:

“Yo tengo hermanos que son empresarios y es canijísimo, como dice la canción: ‘pobrecito mi patrón, piensa que el pobre soy yo’, es esa historia que no está tan fácil, tampoco todas las condiciones económicas facilitan que la gente se pueda sostener [los empresarios]” (E1, 2016).

No obstante, las problemáticas antes mencionadas, también se puede hablar de un momento coyuntural que pareciera esperanzador.

Para E1, los hijos de quienes en los ochentas pugnaron por mejores condiciones de vida en la zona, crecieron con la visión de trabajo por su comunidad, por lo que se está dando un importante movimiento en la población, quien asume su papel y responsabilidad para dar respuesta a sus propias problemáticas:

“Desde los ochentas hubo muchísimo movimiento, todo en el orden de infraestructura, drenaje, se puso el empedrado, [...] y las personas que de ese entonces eran jovenazas, o sea, ahorita sus hijos están formándose, reactivándose como en esa toma de conciencia, es como otra vez la etapa de querer hacer cosas por su comunidad fruto de eso” (E1, 2016).

Si bien los procesos autogestivos son complejos, E1 considera que:

“Ya es la propia gente la que está, ¿me doy a entender? Ahora sí es el trabajo como lo concebíamos nosotros, que la gente te pida... Te pida cómo, en lugar de venir y decir “te voy a ayudar”, o sea, no, no es así, no es asistencialismo, es un trabajo de coordinación” (E1, 2016).

También, se ha venido dando una “reivindicación desde lo emocional” (E2, 2016), producto de procesos formativos con adolescentes y jóvenes, quienes elevaron su autoestima, se sienten motivados, con deseos de retomar sus proyectos personales y de aportar en sus hogares.

Por otro lado, con la transición de partido político en el municipio de Tlaquepaque, la entrevistada (E1) considera que: “hay condiciones políticas y el capital social, el tejido está entusiasmado” (E1, 2016), la población se siente motivada porque están viendo resultados de procesos que llevan años gestionando sin éxito, como la regularización de sus terrenos, por poner un ejemplo.

2.4 Descripción de causas y efectos.

El 9 de septiembre de 2015, en los Centros Comunitarios del Cerro del Cuatro, se llevó a cabo un taller de autogestión, en el cual la población trabajó en identificar el problema central de su colonia, así como sus causas y efectos; de dicho trabajo se

obtuvo como resultado un árbol de problemas por centro; de igual forma, se trabajó en el árbol de objetivos.

Para profundizar en el análisis de este diagnóstico, a continuación, se comparten los árboles de problemas trabajados en el Centro Comunitario el Taller, en la Casa Comunitaria Hermano Javier, y en el Centro Comunitario La Mezquitera:

Tabla 1
Árbol de problemas Centro Comunitario El Taller

Consecuencias o efectos	Niños y jóvenes sin un proyecto de vida que los guíe y anime			
Consecuencias o efectos	Niños y jóvenes desorientados	Escolaridad trunca		
Consecuencias o efectos	Niños en abandono	Adicciones y embarazos a corta edad	Poca participación en iniciativas de la comunidad (sobre todo hombres)	Agresión en las relaciones sociales y como forma de resolver conflictos
Problema central (tronco)	Familias de la comunidad debilitadas por problemas económicos y de relaciones sociales intrafamiliares y en su comunidad			
Raíz		Desintegración familiar		
	Madres y padres que no atienden a sus hijos (múltiples causas: trabajo, adicciones, desconocimiento)	Desconocimiento sobre temas sexuales y cómo educar en la sexualidad	Baja autoestima en general (madres, padres, hijos)	Violencia verbal y física (en las familias y en la comunidad en general)
Raíz	Falta de recursos económicos	Desconocimiento, ignorancia sobre cómo educar a los hijos	Ignorancia y apatía frente a lo comunitario	Corrupción y falta de valores entre la sociedad

Nota: tomada de “Árbol de Problemas y árbol de objetivos, Centros Comunitarios del Cerro del 4”, 2015.

Tabla 2*Árbol de problemas casa Comunitaria Hermano Javier*

			Drogadicción en edades tempranas			
Consecuencias o efectos	Sentimiento (percepción) de fragilidad e inseguridad		Prostitución	Influye en ausencia de proyectos de vida a largo plazo		
Consecuencias o efectos	No cuentan con servicios de salud		Embarazos tempranos	Dificultades para encontrar mejores trabajos		
Problema central (tronco)	Comunidad no organizada, insegura y familias con problemas internos que impiden vida con armonía y esperanza en un futuro mejor					
Raíz	Ingresos insuficientes, empleos escasos y con bajos salarios	No cuentan con escrituras (inseguridad de tenencia de tierra y vivienda)	No hay educación sexual	Educación escolar incompleta	Rezago urbano: calles incompletas, faltan espacios públicos para convivencia y recreación	Violencia e inseguridad en la colonia
Raíz			Faltan valores en las familias			No hay organización vecinal

Nota: tomada de “Árbol de Problemas y árbol de objetivos, Centros Comunitarios del Cerro del 4”, 2015.

Tabla 3*Árbol de Problemas Centro Comunitario La Mezquitera*

Consecuencias o efectos		Desintegración familiar	Programas de televisión (algunos) son dañinos o desorientan			
Consecuencias o efectos		Niños en abandono	Mal uso de la tecnología			
			Poca participación en asuntos comunitarios			
Problema central (tronco)						
		Drogadicción				
Raíz	Faltan oportunidades de empleo	Falta de oportunidades de educación	Faltan espacios para vida comunitaria	Falta de interés del gobierno por resolver problemas		Falta de respeto a las personas y sus cosas
Raíz	Falta de recursos económicos	Falta de valores en familias y en comunidad	Inseguridad de la tenencia de la tierra en que se encuentra el CComunitario	Autoridades corruptas	Presencia de crimen organizado	Violencia en familias y en comunidad

Nota: tomada de “Árbol de Problemas y árbol de objetivos, Centros Comunitarios del Cerro del 4”, 2015.

2.5 Jerarquización de problemáticas.

Como se puede observar, las problemáticas están concatenadas. El abandono escolar repercute en proyectos de vida truncados, muchas de las veces por embarazos adolescentes; a su vez, el bajo nivel de estudios impide obtener empleos mejor remunerados o siquiera el acceso a un empleo formal que les permita contar con servicios básicos de salud, entre otros. Por el contrario, cada vez son más quienes se suman a grupos del crimen organizado, detonando serios problemas de drogadicción y pandillerismo que impiden al resto de la población hacer uso de los espacios recreativos y deportivos, fracturando el tejido social dada la percepción generalizada de violencia e inseguridad.

A lo largo de los años, diversos actores sociales han llevado a cabo una serie de iniciativas e intervenciones tratando de mitigar el impacto de las problemáticas ya señaladas en el polígono. No obstante, la participación de la población en muchos casos está obstaculizada por la necesidad de solventar su situación económica de manera urgente, de ahí que, detrás de todo el entramado de problemáticas sociales descrito anteriormente, la situación económica precaria de las familias es un tema imperante.

Desde el “Programa Integral Juan Alfonso de Polanco” del ITESO se decidió apostar por atender las siguientes problemáticas (ITESO, 2015a):

Tabla 4. Problemáticas a atender por el Programa Integral Juan Alfonso de Polanco.

1. Rezago educativo.
2. Condición de riesgo para interrumpir estudios en edad temprana.
3. Baja empleabilidad dados los escasos niveles de escolaridad.
4. Carencia de empleos dignos y bien remunerados.
5. Vulnerabilidad del sector productivo local.
6. Tejido social débil.
7. Baja participación ciudadana.
8. Violencia comunitaria.
9. Violencia intrafamiliar.
10. Entornos vitales insuficientes.
11. Desaprovechamiento de espacios públicos.

Fuente: Elaboración propia, Silva, 2016.

Finalmente, el Diagnóstico Integral Comunitario arrojó en conclusión dos temas cruciales de atender para detonar el desarrollo social del polígono: la educación y el empleo (SEDESOL, 2011).

La propuesta de intervención implementada atiende ambos temas, de manera particular las problemáticas tercera y cuarta de la lista antes citada, debido a la especialidad y misión del Centro Universidad Empresa del ITESO, particularmente del Programa de Inserción Profesional y Empleo, al que se apegó este trabajo de grado.

Así mismo, a lo largo del documento se ha venido advirtiendo de la pertinencia del tema, tal como menciona E3:

“Cuando nosotros decimos: queremos que sean más autogestivos, un gran obstáculo es la presión económica, nos vuelve para atrás, desde ese punto de vista te digo que es muy pertinente lo que estás pensando, muy pertinente” (E3, 2016).

2.6 Expectativas de los afectados.

Para E3, quien participó en la sesión donde los centros comunitarios hicieron sus árboles de problemas; abordar el tema del empleo resulta ser además de pertinente, una necesidad sentida por la población:

“Los centros comunitarios ya hicieron sus árboles de problemas en el taller que hicimos, y si tú ves como una de las oportunidades de desarrollo hablan de oportunidades de trabajo, es uno de los objetivos; en el otro centro comunitario vuelve a haber ingresos insuficientes, empleo escaso y con bajos salarios; entonces si tú te fijas en los perfiles de la población es gente sin estudios, con estudios interrumpidos, muy, muy fuerte, y el tercer centro comunitario es lo mismo; ah, bueno, ellos piden talleres de autoempleo es una de sus peticiones, y otra vez, en el tercer centro este es La Mezquitera, es falta de oportunidades, de empleos, y también ponen capacitación para el empleo y proyectos productivos; entonces la necesidad está reconocida por la comunidad” (E3, 2016).

Otro trabajo que permite conocer las expectativas de la población con respecto a la propuesta de intervención del Proyecto Integral Juan Alfonso de Polanco, fue la reunión que se llevó a cabo el 8 de julio de 2015, a la cual asistieron 54 personas provenientes del polígono sur de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ITESO, 2015b).

El objetivo de la reunión fue compartir la propuesta de intervención diseñada por distintas dependencias del ITESO para conocer la opinión de los beneficiarios, quienes discutieron en cinco mesas de trabajo en las que ratificaron las problemáticas y, por lo tanto, la pertinencia de la intervención (ITESO, 2015b).

3. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

Vale la pena diferenciar entre la estrategia de intervención llevada a cabo desde el PIJAP, donde distintas instancias de la Universidad participan; y la intervención llevada a cabo para la obtención de grado de la maestría en Desarrollo Humano, la cual también está enmarcada en el PIJAP y respaldada por el CUE. En este apartado se detallan: objetivo, justificación, viabilidad y consecuencias esperadas de la segunda intervención mencionada.

3.1. Objetivo de la intervención:

Facilitar, bajo el enfoque centrado en la persona, la toma de conciencia de la experiencia vivida en el taller OLJ, de un grupo de jóvenes de entre 15 y 27 años que habitan en las colonias pertenecientes a la Red de Centros del polígono sur de la Zona Metropolitana de Guadalajara, para que aprehendan su significado y puedan dar cuenta de ella.

3.2. Objetivos específicos:

- 3.2.1. Tener un acercamiento a la realidad de los jóvenes en su modo de vivirse frente al desempleo y/o deserción escolar.
- 3.2.2. Promover en los jóvenes la toma de conciencia de la experiencia vivida para que aprehendan su significado y puedan dar cuenta de ella.
- 3.2.3. Tener un acercamiento a las experiencias, sentimientos y pensamientos experimentados por los jóvenes en el proceso formativo para su inserción educativa y/o laboral en el marco del taller OLJ.
- 3.2.4. Identificar posibles cambios en su manera de vivirse frente al desempleo y/o deserción escolar.

3.3. Pregunta de investigación:

La recuperación de la experiencia vivida en el taller OLJ bajo el enfoque centrado en la persona facilita:

- ¿la comprensión de la manera en que se viven los jóvenes frente al desempleo?
- ¿la toma de conciencia de la experiencia vivida para que los jóvenes aprehendan su significado y puedan dar cuenta de ella?
- ¿Tener un acercamiento a las experiencias, sentimientos y pensamientos experimentados por los jóvenes en el proceso formativo para su inserción educativa y/o laboral?
- ¿Identificar posibles cambios en su manera de vivirse frente al desempleo y/o deserción escolar?

3.4. Justificación:

De acuerdo con Fernández (2012), comenzar la búsqueda de empleo con el análisis de las fortalezas y debilidades personales y profesionales, como punto de partida, brindará mayor autoestima y confianza al buscar empleo; de tal forma que dicha conciencia de las capacidades laborales, permitirá al individuo ofrecer lo mejor de sí al mercado laboral.

El Programa de Inserción Profesional y Empleo del ITESO (2014), retoma la propuesta de Fernández (2012) quien señala que:

Sin esta reflexión no deberíamos empezar nuestra búsqueda de empleo, ya que no tendríamos lo más importante: el conocimiento de: “lo que podemos ofrecer”. Parece absurdo, pero la mayoría de las personas que comienzan una búsqueda de empleo olvidan este elemento, que se convertirá en una herramienta fundamental (ITESO, 2014, p. 14).

No obstante, como se mencionó en el diagnóstico, los jóvenes de la población a atender conviven con una serie de problemáticas que les impiden desarrollar habilidades cognitivas y emocionales, o bien, no saben reconocer aquellas que sí poseen, por lo que difícilmente podrán mostrarlas a un posible empleador.

En el marco de la Maestría en Desarrollo Humano, para el ITESO (2006), “el crecimiento o desarrollo personal se entiende como la identificación, reflexión y apropiación de las propias potencialidades y la responsabilidad por realizarlas”, de tal forma, que propiciar un espacio de recuperación de la experiencia vivida en el taller OJL, bajo el enfoque centrado en la persona, abonará a que los jóvenes participantes en el proceso formativo tomen conciencia de la experiencia que viven y aprehendan su significado (Moreira, 2001).

Esta toma de conciencia de la experiencia y de sí mismos en ella, favorecerá que reconozcan y acepten sus habilidades y así se facilite la obtención de un empleo, o bien, les permita construir alternativas individuales o comunitarias de autoempleo. Por otro lado, puede favorecer que visualicen alternativas educativas que no habían considerado previo al proceso.

3.5. Viabilidad de la intervención

Esta intervención se consideró viable debido a:

- Se contó con el respaldo institucional del Centro Universidad Empresa, en el marco del Programa Integral Juan Alfonso de Polanco (PIJAP), iniciativa impulsada por el rector de la universidad. Este respaldo institucional se tradujo en la autorización de recursos para su implementación, tanto materiales como humanos y de tiempo.
- La inserción en la comunidad se facilitó dada la presencia que tuvo el ITESO con proyectos de aplicación profesional. A su vez, la universidad había venido realizando intervenciones a lo largo de los años desde diferentes departamentos, por lo que a la comunidad le resultaba una institución confiable.
- Intervenciones previas han dejado las puertas abiertas con la comunidad, contando además con contactos clave que facilitaron la convocatoria y participación de los jóvenes en la intervención.
- Se contó con un espacio propicio para impartir los talleres, siendo la parroquia Nueva Santa María la sede.

- E1, señaló que el momento coyuntural para intervenir era favorable, dado que los hijos de quienes en los años ochenta pugnaron por contar con servicios básicos en su colonia, son ahora quienes están involucrándose para dar respuesta a las necesidades de su comunidad.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Inserción laboral y empleo.

A lo largo de la historia han existido diversas teorías que abordan el tema del empleo. Para la teoría neoclásica el trabajo es visto como una mercancía, donde el mercado determina si se tendrá acceso a él o no, mientras que la teoría del capital humano considera que a mayor nivel de estudios mejor empleo se obtendrá. Por su parte, las teorías credencialistas consideran que los méritos y la experiencia son los que llevarán a mejores empleos. Así mismo, la teoría de la correspondencia se contrapone con las teorías de base individual, pues mientras que la primera considera la clase de procedencia un factor determinante, la segunda considera al individuo el responsable de gestionar su propio proceso de inserción laboral. Finalmente, los modelos integrales consideran que el acceso al empleo implica diversos factores individuales y sociales y que, por tanto, no puede ser reducido a solo uno de ellos (Martínez-Rodríguez, 2009).

Por tanto, de manera independiente, autores como (García y Gutiérrez, 1996), Martínez (2007) y Weller (2007) invitan a acercarse al tema del empleo con una visión multidisciplinar, puesto que no se trata únicamente de realizar una actividad que genere ingresos económicos, sino que implica la transición del individuo a la vida activa, es decir, pasar de la escuela al trabajo; y la transición a la vida adulta, lo cual implica madurez, independencia económica, separación de su célula familiar y la construcción del propio hogar, así como la posibilidad de realización personal, entre otros factores.

Esparza (2012), sostiene que el empleo es parte importante para la autorrealización pues permite a las personas contar con mejores condiciones de vida, así como desarrollar el talento y las propias capacidades. El empleo otorga motivación, voluntad, estabilidad emocional, y la posibilidad de construir una trayectoria.

De acuerdo con Balseiro et al. (2012), la Inserción Laboral supone la incorporación de los individuos a la actividad económica, cualquiera que esta sea; mientras que la Inserción Profesional implica la realización de tareas afines a una determinada profesión de acuerdo con sus estudios de nivel superior.

Dicho lo anterior, el acceso al mundo laboral está condicionado por el nivel de escolaridad de la población, por lo que en este trabajo se hablará de Inserción Laboral dado que el nivel de estudios de la población donde se hará la intervención es de 7.4 años (SEDESOL, 2011).

Dos conceptos ligados a la inserción laboral son los de empleabilidad y adaptabilidad.

Patricia Olmos (2011, p. 92), Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona, perteneciente Grupo de Investigación CIFO (Colectivo de investigación en Formación Ocupacional) del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, considera la:

Empleabilidad como el conjunto de conocimiento y habilidades que facilitan el ejercicio de una profesión, o la realización de tareas relacionadas con el trabajo en los contextos laborales. Es la que permitirá, a la persona, el mantenimiento de un trabajo u ocupación y la orientará al cambio, en función de las oportunidades que el ámbito laboral le ofrezca, así como las dificultades que deba resolver.

Si bien la globalización ha permitido el intercambio de productos y servicios a gran escala donde las fronteras han desaparecido en medio de un mercado laboral global, la competencia también se ha vuelto global. Así mismo, los ritmos acelerados de trabajo producto de cambios económicos y tecnológicos demandan a las empresas la adquisición de nuevas habilidades (Suárez, 2016), dado que el nivel de cualificación solicitado para desempeñar un trabajo es cada vez mayor (Weller, 2007).

Esto sugiere, que las personas debieran no solo tener conocimientos y habilidades que faciliten su empleabilidad, sino también la capacidad de *adaptabilidad*, entendida como la manera en que un individuo hace uso de dichas habilidades, integrando actitudes, para formar parte activa de la organización a la que pertenece, tomando decisiones y afrontando los retos que el contexto presente (Olmos, 2011). Es decir, “la adaptabilidad se asocia a las respuestas que una persona genera para el cumplimiento satisfactorio de las exigencias de los contextos” (Olmos, 2001, p.92).

Así, los ojos de los empresarios ya no están puestos únicamente en el perfil de puesto y el nivel de estudios de quienes participan en el proceso de reclutamiento, sino que encuentran como factor diferenciador las cuestiones personales como empatía, escucha, tolerancia, responsabilidad, colaboración, entre otros (Martínez-Rodríguez, 2009), de tal forma que empresas e instituciones le han apostado al desarrollo y puesta en práctica de habilidades de sus miembros. Por un lado, las habilidades duras o técnicas propias de cada profesión (hard skills), y por el otro, las habilidades blandas (soft skills), donde las habilidades sociales, de comunicación, trabajo en equipo, entre otras, cobran especial relevancia (Weller, 2007).

Por otro lado, las TICS (tecnologías de información y comunicación) han modificado de manera significativa el mercado laboral, acercando la oportunidad de independencia laboral a un número cada vez mayor de jóvenes, quienes, rodeados de condiciones laborales precarias han optado por generar sus propias oportunidades de empleo (Weller, 2007).

En 2014, Aguilar-Barceló, Mungaray-Moctezuma y Ramírez-Urquidy, realizaron un estudio para analizar la relación autoempleo – recesión económica del 2008 en México. En dicho estudio descubrieron que, aunque en un inicio el autoempleo fue una alternativa inmediata que brindó refugio económico ante la crisis económica, después se convirtió en una actividad permanente, impulsando incluso el surgimiento de microempresas.

En síntesis, a causa de la globalización y las nuevas tecnologías de información, el mercado laboral exige personas cada vez más preparadas y capaces de dar respuesta a un contexto en continuo cambio. No obstante, la propuesta de acercamiento al concepto de empleo es integral puesto que son varios los factores que influyen en su obtención. Por un lado, el nivel de escolaridad, la experiencia, y los conocimientos y habilidades que cada individuo posea para desempeñarse en un puesto; y por otro, la actitud y capacidad de ponerlas al servicio de una labor. Así mismo, desde esta concepción se coloca a la persona en el centro, pues considera el empleo como una actividad que además de brindarle ingreso económico le posibilita su crecimiento personal.

4.2. Jóvenes e inserción laboral.

No obstante, García y Gutiérrez (1996), ven en la dificultad para obtener empleo un problema de índole sociológico, puesto que consideran que ilustra la desigualdad socioeconómica. Olmos (2011), coincide y señala que existen grupos especialmente vulnerables que enfrentan una mayor dificultad para encontrar empleo, en parte por su falta de estudios y, por lo tanto, de cualificación, así como por los prejuicios negativos que les rodean.

Tanto en los documentos diagnósticos revisados como en las entrevistas realizadas a actores clave, se encontró que, dentro de la población de la zona atendida, los jóvenes son un grupo vulnerable en lo que a inserción laboral se refiere.

Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en América Latina y el Caribe los altos índices de desocupación en jóvenes son un importante desafío. En 2016, la tasa de desempleo juvenil pasará de 12.9 al 13.1% (Organización Internacional del Trabajo, 2012).

Así mismo, del 2007 al 2012 hubo un incremento de 4 millones de jóvenes desempleados a nivel mundial, alcanzando los 75 millones, cifras que confirman la vulnerabilidad de los jóvenes frente al empleo (OIT, 2012).

En este trabajo de grado se atendió a jóvenes de entre 15 y 27 años que habitan en las colonias pertenecientes a la Red de Centros del polígono sur de la Zona Metropolitana de Guadalajara, uno de los cuadrantes con mayor índice de marginación de la Zona Metropolitana de Guadalajara.

Su situación de marginación se complejiza al tornarse un círculo vicioso, pues, sin la oportunidad de obtener un empleo, su condición económica no está resuelta y, en cadena, no cuentan con servicios básicos de salud, vivienda y recreación (E3, 2016). El pandillerismo, violencia y deserción escolar están a la orden del día, el tejido social se encuentra fracturado y las posibilidades de obtener un empleo se reducen aún más (E2, 2016).

Además de las dificultades externas al joven para acceder al mercado laboral, existen otras de carácter intrínseco, que tienen que ver con su historia de vida y que se reflejan en el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima que los jóvenes tienen de sí mismos (Olmos, 2011). Dificultades como “baja autoestima, autopercepción negativa, limitaciones cognitivas, inestabilidad emocional, escasa motivación, entornos familiares desestructurados, fracasos académicos precedentes [entre otros] [...]” (Olmos, 2011, p. 63), provocan que estos grupos tiendan a la inadaptación y que por tanto, no sean capaces de responder a las exigencias de su contexto (Olmos, 2011).

4.3. Autoconocimiento: insumo imprescindible para la inserción laboral.

Como se ha mencionado, contar con ciertas habilidades brindará mayores posibilidades para la obtención de un empleo. Sin embargo, de poco le servirán a quien las posee si no se ha percatado que las tiene. El proceso de reclutamiento se verá afectado pues no será capaz de plasmarlas en un curriculum vitae y mucho menos comunicarlas en una entrevista laboral si primero no se las ha reconocido para sí mismo.

Por tanto, la búsqueda de empleo implica pasar por un proceso de autoconocimiento, donde el individuo pueda reconocer qué es lo que tiene para ofrecer al empleador (Fernández, 2012), así como aquello con lo que aún no cuenta pero que puede aprehender.

Aunque se ha venido hablando de que los jóvenes deben tener la capacidad de adaptarse a las necesidades del contexto, así como de reconocer y desarrollar habilidades que le ayuden a emplearse, al centrar el proceso en la persona es imprescindible considerar qué es lo que el joven quiere para sí mismo. Es decir, en materia de inserción laboral, el autoconocimiento implica el análisis de elementos como la historia personal y profesional, y el reconocimiento de hábitos, logros e intereses llevando al candidato a un mayor grado de seguridad y confianza en sí mismo (Fernández, 2012).

Esparza (2012), coincide y plantea que buscar empleo requiere de revisar algo más que meros conocimientos e invita a prestar atención a la imagen personal e incluso, al estado emocional de la persona y la manera de comunicarse.

Es así como al hablar de autoconocimiento se vuelve necesario abordar el término del autoconcepto.

4.3.1. Autoconcepto, autoimagen y autoestima.

El autoconcepto que en este caso los jóvenes, tengan de sí mismos, determinarán de manera importante no solo lo que ellos proyecten a otros, sino la manera en que construyen su proyecto personal de vida.

Rodríguez y Caño, sintetizan las ideas de González-Pienda, Núñez, Gonzalez-Pumariega y García (1997) y definen el autoconcepto como:

Un sistema de creencias que el individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, las cuales son el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y la retroalimentación de los otros significativos. Rodríguez y Caño (2012, p. 389-390).

El autoconcepto incluye tanto la autoimagen, aspectos descriptivos o cognitivos; como la autoestima, aspectos valorativos o afectivos (Rodríguez y Caño, 2012).

En el aspecto descriptivo, la autoimagen es la imagen que los seres humanos tienen de sí mismos. Esta imagen se construye en edad temprana y se modifica a lo largo de la vida (Feldenkrais, 1985). “Nuestra autoimagen consiste en los cuatro componentes que intervienen en toda acción: movimiento, sensación, sentimiento y pensamiento” (Feldenkrais, 1985, p.18). Una autoimagen completa supondría tener conciencia plena de todas la superficie corporal. Sin embargo, Feldenkrais (1985) afirma que la percepción de la imagen podría variar hasta en un 300% con respecto a la realidad. Por tanto, que un individuo aprenda a valorarse es imprescindible para modificar la antigua autoimagen.

En el aspecto valoral o afectivo del autoconcepto, autoestima son los pensamientos y sentimientos que el individuo tiene de sí mismo y que están determinados por su capacidad de desempeño y las habilidades de cada uno, por lo que elevarla supone trabajar por sentirse competente, así como lograr una sensación de control (Erdogan, Bauer y Trujillo Mansfield, 2012).

De ahí que la relación autoestima – empleo es de suma relevancia. Un estudio realizado por el Instituto Piaget, en Portugal, analiza el impacto del desempleo en la autoestima y satisfacción de vida de un grupo de beneficiarios de un programa social, donde encontraron que el empleo no solo proporciona estabilidad económica sino también identidad social, por lo que estar desempleado implica la ruptura de lazos sociales, a la vez que tiene un efecto negativo en la seguridad personal, llevando al aislamiento (Barros y Moreira, 2015).

4.4. La formación en inserción laboral, una apuesta.

Dicho lo anterior, se vuelven imperantes las intervenciones con jóvenes, pues, a pesar de los obstáculos ya mencionados, con el soporte adecuado, lograrán en mayor o menor medida reducir la brecha entre sus habilidades y las exigencias sociales (Olmos, 2011).

Si bien los procesos formativos orientados a la integración socio laboral no garantizan la obtención de un empleo, sí llegan a tener un impacto muy positivo en quienes participan en ellos puesto que facilitan el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes (Olmos, 2011). Estos procesos deben considerar al individuo tanto en su dimensión personal como en la social (Olmos, 2011).

Fernández-Salinero (2002), considera la formación como:

El proceso de mejora de las capacidades (cualidades o habilidades), conocimientos y aptitudes de las personas que forman parte de una organización, integrando sus criterios y moderando sus actitudes ante los estímulos y acontecimientos externos de manera que participen plenamente en el desenvolvimiento de una cultura organizativa (Fernández-Salinero, 2002, p.101).

El Programa de Inserción Profesional y Empleo del ITESO entiende la Inserción Profesional como un proceso que lleva al estudiante o egresado a identificar sus competencias personales y profesionales, su perfil, áreas de interés y metas para plasmarlas en un proyecto y plan estratégico que facilite y amplíe sus posibilidades de inserción laboral de acuerdo a sus expectativas de desarrollo profesional y al contexto actual (ITESO, 2013).

A continuación, se presenta una imagen que clarifica lo que para PROIPE implica dicho proceso:

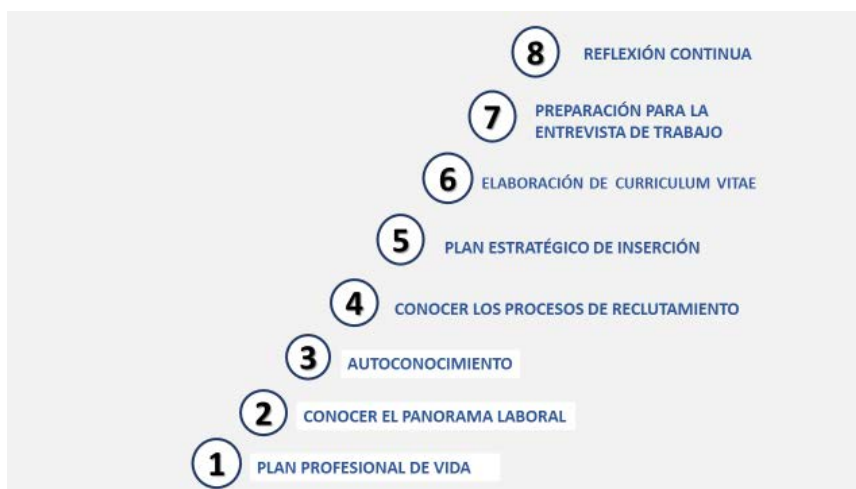


Figura 3. Proceso de Inserción Profesional.

Fuente: Programa de Inserción Profesional y Empleo, (2013).

En el ITESO, “centramos ese proceso en la propia persona, a quien vemos como protagonista de su propia vida, por lo tanto, puede construirla y conducirla a donde desee, con libertad y desde sus propios anhelos y criterios de realización personal” (ITESO, 2013, p.5). Por lo tanto, la labor de PROIPE es acompañar a que quienes participan de los procesos formativos tracen una ruta, ya que: “en la vida personal como en la laboral, no sólo se trata de buscar y encontrar, se trata de saber qué se busca y qué se quiere con eso que se desea encontrar” (ITESO, 2013, p.5).

Esta propuesta, es congruente con las características de la educación de la Compañía de Jesús, pues se basa en “una pedagogía activa en la que el centro del proceso es la persona del alumno, al cual hay que acompañar especialmente pues será el sujeto de su propia formación a lo largo de su vida, se persigue su excelencia humana y no sólo intelectual y la realización personal de sí mismo (Centro Virtual de Pedagogía Ignaciana, s.f.).

Estos y otros rasgos de la propuesta educativa del ITESO tienen puntos de encuentro con la Psicología Humanista y el Enfoque Centrado en la Persona, por lo que

a continuación se profundiza en ellas dado que enmarcan el tipo de intervención que se pretende llevar a cabo.

4.5. Psicología humanista.

En los años cincuenta el mundo se sumergió en un periodo de crisis económica. Contrario a lo que pudiera pensarse, la respuesta a la crisis no radicó únicamente en la economía sino en un movimiento de renovación cultural, puesto que “el saneamiento de la economía debía ir parejo con un reforzamiento del individuo en provecho de la comunidad” (Quitmann, 1989, p. 23). Salud, vivienda, seguridad y bienestar social; literatura, pintura, música y arte en general fueron algunos de los aspectos que se cuidaron para regresar el valor y sentido a la vida (Quitmann, 1989).

En Estados Unidos, el presidente Roosevelt impulsó la “reforma económica del <<New Deal> con las ideas europeas de la filosofía existencialista y de la fenomenología” (Quitmann, 1989, pp. 17-18), trayendo consigo el nacimiento de la psicología humanística llamada la tercera fuerza, una nueva corriente y forma de entender la psicología, ya que hasta entonces se contaba únicamente con la mirada del psicoanálisis y del conductismo, centrados en la técnica psicoterapéutica, por lo que fueron criticados.

Fue a finales de los sesenta que psicólogos alemanes que emigraron a Estados Unidos se atrevieron a poner en tela de juicio los esquemas establecidos por dichas corrientes, rompiendo con sus estructuras y situando al hombre al centro, concibiéndolo como dijera Rogers “como arquitecto responsable de sí mismo, subjetivamente libre y que elige” (Quitmann, 1989, p.19).

Es hasta 1961, con la publicación del <Journal of Humanistic Psychology> que surge la psicología humanística con esa denominación y se funda “bajo la presidencia de Maslow, la American Association of Humanistic Psychology (AAHP)” (Quitmann, 1989, p. 28). Poco a poco los conceptos de amor, respeto, libertad, trascendencia, entre otros que hasta entonces eran vistos con desagrado, comienzan a explorarse con las aproximaciones de “Goldstein, Fromm, Horney, Rogers, Maslow, Allport, Angyal, Buhler, Maustakas [...] Jung, Adler [...]” entre otros (Quitmann, 1989, p. 29).

Concretamente, Bugental propone cinco principios que constituyen la base de la psicología humanística:

1. El hombre es más que la suma de sus componentes [...]
2. La existencia del ser humano se consume en el seno de las relaciones humanas [...]
3. El hombre vive de forma consciente [...]
4. El ser humano está en situación de elegir y decidir [...]
5. El ser humano vive orientado hacia una meta. (Quitmann, 1989, pp. 19-20).

4.6. Enfoque Centrado en la persona.

Carl Ransom Rogers, nacido en 1902 en Oak Park, Chicago, Estados Unidos, fue uno de los principales promotores del enfoque humanista en psicología y quien planteó la terapia centrada en la persona (Arias, 2015).

En 1939 escribe su primer libro titulado “El tratamiento clínico de los niños problema”, donde empleó el término “terapia relacional” que años más tarde cambiaría por el de “terapia no directiva”, pues consideró que es el paciente quien mejor se conoce así mismo (Arias, 2015).

Algunas de las características de la terapia no directiva son:

- Apuesta por la confianza en el paciente mientras que el terapeuta es únicamente una guía.
- Más que retomar el pasado de los clientes, está centrada en “el aquí y ahora”.
- Hace énfasis en la relación que existe entre el terapeuta y el paciente, y considera esa relación como el insumo por predilección del proceso terapéutico (Arias, 2015).

En 1951 cambia el nombre de terapia directiva por terapia centrada en el cliente, partiendo de la idea de que la persona con quien trata no está enferma y por lo tanto no habría razón para llamarle paciente. Sin embargo, en 1958 nuevamente cambia el nombre a la terapia centrada en el cliente por el de terapia centrada en la persona, por considerar el término persona más holístico (Arias, 2015).

En sus publicaciones, Rogers apela a la autenticidad del facilitador, de tal forma que no da técnicas ni recetas para ser copiadas, por el contrario, apela a “llevar a la práctica actitudes y concepciones fundamentales relativas al ser humano y no en la aplicación de conocimientos o de habilidades especiales” (Rogers y Kinget, 1971, p. 7). La de Rogers es entonces “la técnica de la anti-técnica” (Rogers y Kinget, 1971, p.12) lo cual permite no poseer al otro.

No obstante, Yela (1971, en Rogers y Kinget, 1971) precisa y reconcilia ambos aspectos (la técnica y la actitud), al rescatar la importancia de la técnica, el diagnóstico y la dirección como logros importantes de la humanidad que merece la pena conservar, reconociendo que el énfasis no estará en ellas y que no son por lo tanto un fin sino un medio que ayude a entablar relaciones profundas de ayuda.

En 1957, Rogers escribe sobre “las condiciones necesarias y suficientes” (Brazier, 1993). “La consideración positiva incondicional, la empatía y la congruencia han llegado a ser consideradas como los pilares aceptados de la terapia centrada en la persona” (Mearns, Thorne y Marroquín, 2003, p. 149).

Tanto la estimación positiva incondicional, la empatía y la congruencia, influyen en el autoconcepto y la autoestima, componentes de la personalidad, de tal forma que cuando Rogers habla de crecimiento personal también se refiere al desarrollo de la personalidad (Arias, 2015).

Para 1961, Rogers escribe una de sus publicaciones más importantes “On becoming a Person” (El proceso de convertirse en persona) (Arias, 2015), donde la persona no es algo que es, sino algo que se llega a ser como resultado del proceso (Barceló, 2012).

Así mismo, Rogers habla de que el ser humano está orientado al crecimiento personal movido por un deseo de autorrealización (Arias, 2015). Barceló (2012), reconoce que, aunque uno de los principales postulados del Enfoque Centrado en la Persona es la tendencia actualizante o tendencia a la autorrealización, éste no es exclusivo de dicho enfoque, sino que fue utilizado por diversos autores en el marco de la psicología humanista, especialmente por Maslow, y por la corriente sistémica. En

contraste con lo anterior, el aporte de Rogers fue convertir la tendencia actualizante en su hipótesis central y en establecer las condiciones necesarias para el desarrollo de las personas (Barceló, 2012).

En síntesis y en palabras del propio Rogers (1959), la hipótesis central de la terapia centrada en la persona:

[...] consiste en la liberación de una capacidad existente en un individuo potencialmente capaz, y no en el manejo experto de una personalidad más o menos pasiva. Desde el punto de vista filosófico, [...] el individuo tiene la capacidad de orientarse, dirigirse y controlarse a sí mismo, siempre que estén dadas ciertas condiciones definibles. Sólo en ausencia de estas condiciones y no en principio, serán necesarias la dirección y el control externos del individuo” (Rogers, 1959, p. 61).

Esto implica que el terapeuta o facilitador acompañe en los procesos de crecimiento, no solo en aquellos de crisis y dolor, sino que reconoce en la propia vida y naturaleza humana un impulso por actuar con libertad como co-creadores de su propio universo (Lafarga, 2005). Esto, asigna responsabilidad al sujeto para dejar de lado las respuestas tradicionales donde el maestro, terapeuta, o acompañante en una acción salvadora marcaba la pauta del proceso. Por el contrario, el Desarrollo Humano pretende “desbloquear los recursos de la persona, crear las condiciones favorables para esto, no orientar o inducir [...] cada persona es capaz de dirigir su nave y que su brújula es mejor que la mía” (Lafarga, 2005, p. 8).

4.7. Condiciones del proceso terapéutico.

En su libro: Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales, Rogers (1959) señala una serie de condiciones para que el proceso terapéutico se desarrolle:

- a) Que dos personas estén en contacto.
- b) Que al menos una de ella (el cliente) se encuentre en estado de incongruencia, vulnerabilidad o angustia.
- c) Que el terapeuta sea congruente y,
- d) le que muestre al cliente aceptación positiva incondicional, así como

e) empatía.

f) Que el cliente perciba dicha aceptación y empatía.

Retomando las bases establecidas por Rogers e integrando aportes de autores como Mearns, Thorne, Brouwer, Lietaer, Hadjiosif, Barceló, Vanaerschot, quienes han reflexionado al respecto, a continuación, se detallan cada una de las condiciones antes mencionadas:

a) *Que dos personas estén en contacto: relación.*

Rogers, centró su atención en el tipo de relación que habría que construir, pues, al “crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual” (Rogers, 1982, p.40).

Mearns et al., (2003), mencionan que frecuentemente quienes llegan en busca de ayuda son personas que han sido dañadas en su vida, por lo que les será más complicado relacionarse sanamente y sin miedo con los demás, pero si “se reconoce que la relación es la terapia y no una preparación para la misma” (Mearns et al., 2003, p. 150), cuando el cliente se da cuenta de que tiene una relación de confianza y aceptación con el facilitador le brindará nuevas herramientas para relacionarse en su día a día con los demás (Mearns et al., 2003).

De manera semejante, la tesis de Cohen (2007): *Martín Buber y su aproximación a la Psicoterapia*, expone que existe una interacción entre sujetos encarnados, no entre objetos. Sujetos íntegros, conscientes, libres y resilientes; en medio de una relación “yo-tú”.

b) *Que al menos una de ella (el cliente) se encuentre en estado de incongruencia, vulnerabilidad o angustia.*

Rogers, (1959, p. 69) dice que “desde el momento en que se produce la primera percepción selectiva en función de la valoración condicional, se establece cierto estado de incongruencia entre el yo y la experiencia, y aparece cierto grado de inadaptación psicológica y de vulnerabilidad.

Acorde con Rogers debe de existir congruencia entre el yo real y el yo ideal del cliente, de lo contrario se presentarán desequilibrios psicológicos que pueden llevar a enfermar psíquicamente al cliente (Arias, 2015).

No obstante, para Rogers la enfermedad era entendida como la desadaptación producto del auto desconocimiento, donde el cliente se siente ajeno a la realidad y por consiguiente no se siente parte del mundo (Arias, 2015).

c) Congruencia del terapeuta.

Mientras que otras corrientes psicológicas como el psicoanálisis anteponen la neutralidad en la relación terapeuta – paciente, donde la relación es fría y no está permitido al terapeuta mostrar sus emociones, para Rogers era de vital importancia la autenticidad del terapeuta, quien debe evitar interponer fachadas ante el cliente y permitirse ser él mismo (Hadjiosif, 2012).

La congruencia para Rogers implica reconocer al terapeuta como ser humano con historia, sentimientos y experiencias propias que merecen la pena reconocer con sinceridad, e incluso utilizar como elementos de ayuda en la relación facilitadora. La confianza del otro se ganará a partir de ser sincero y auténtico (Lietaer, 1997).

Conviene subrayar, que algunos autores defienden la idea de la barrera entre el terapeuta y el paciente por el riesgo de transferencia, a la vez que Shllien, seguidor de Rogers, desarrolló una contra-teoría de la transferencia, donde argumenta que, a costa de la comprensión del cliente, la barrera representa un blindaje exacerbado (Hadjiosif, 2012).

La genuinidad se refiere, por un lado, a la manifestación explícita de las percepciones, sentimientos y actitudes del terapeuta hacia el cliente, lo que Lietaer (1997) llama “transparencia”; y por el otro, incluye la conciencia que éste adquiere de sí mismo en la relación, a lo que llama “congruencia” (Lietaer, 1997, Hadjiosif, 2012), de manera que es necesario que el terapeuta se abra a su propia experiencia para poder abrirse a la del cliente (Lietaer, 1997).

d) Aceptación positiva incondicional:

De entre las condiciones básicas para crear un clima adecuado para el crecimiento la más estudiada ha sido la empatía, seguida de la congruencia (Bozarth y Wilkins, 2001). Por su parte, la consideración positiva incondicional es la menos estudiada a su vez que es la más cuestionada en el ECP, más no por ello se considera la menos importante. Por el contrario, Rogers reconoce y valora la humanidad de sus clientes (Bozarth y Wilkins, 2001) y considera que el cambio en ellos se logrará si el facilitador logra con autenticidad aceptar a quien acompaña.

De acuerdo con Rogers (1959), durante la infancia el individuo cree que su experiencia es la realidad y por lo tanto tiene mayores posibilidades de ser consciente de sí mismo. Sin embargo, conforme interactúa con la misma, va actualizando la percepción que tiene de ella y, “a medida que se exterioriza la conciencia del yo, el individuo desarrolla una *necesidad de consideración positiva*” (Rogers, 1959, p.65).

Esta necesidad de consideración positiva debe ser satisfecha, por lo que el individuo entra en estado de incongruencia, puesto que con tal de lograr la aceptación va en contra de su propia valoración orgánica, especialmente si esta valoración proviene de personas importantes para él (Rogers, 1959).

Así mismo, Burns (1990, p. 195), dice que “en esencia, si una persona es aceptada, recibe aprobación y gusta por lo que es, y tiene conciencia de estos, entonces puede tener un autoconcepto positivo”.

Con todo, “la satisfacción o las frustraciones [...] pueden ser experimentadas por el individuo independientemente de toda manifestación de consideración positiva de los demás. La *consideración positiva* experimentada de esta forma se denomina *consideración positiva de sí mismo*” (Rogers, 1959, p.66).

La aceptación positiva incondicional trata de permitirle a la otra persona ser ella misma, experimentar y expresar sin temor a juicio y reprobación sus sentimientos, donde el terapeuta le brindará comprensión y apoyo (Barceló, 2012).

Finalmente, Arias (2015), coincide con la importancia de esta condición al indicar que la maduración de la persona es favorecida principalmente por la estimación positiva

incondicional, de modo que, si el individuo logra guiarse por su propio criterio y deja de depender de la consideración positiva de los demás, se convierte en “su propio otro social significativo”. (Rogers, 1959).

e) Comprensión empática.

Como se mencionó anteriormente, Rogers estaba convencido de que, si se lograba crear un cierto tipo de relación, el cliente podría utilizarla en su maduración (Rogers, 1982).

Entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, como si se fuese el otro, sin perder de vista el ‘como sí’, la empatía fue para Rogers un elemento fundamental en dicha relación terapeuta –cliente (Haugh y Marry, 2001), gracias a la cual se lograrían cambios constructivos en su personalidad (Vanaerschot, 1997).

De acuerdo con Vanaerschot (1997, p. 64), “ser empático es un proceso, una interacción entre dos personas en donde la persona que empatiza continuamente está dispuesta a centrarse en la otra persona”. Vanaerschot (1997) además considera que la empatía no es un don de pocos, sino que se puede enseñar y aprender. La empatía se trata de “dejar resonar” los propios sentimientos y pensamientos para poder acompañar al otro.

Percepción del cliente de las condiciones básicas.

En conclusión, según Rogers:

Cuanto mayores sean el grado de angustia del cliente, la congruencia del terapeuta en la relación, la consideración positiva incondicional y la empatía experimentadas por el terapeuta hacia el cliente, y el reconocimiento de estos elementos por parte del cliente, más profunda será la experiencia terapéutica y más importantes y más numerosos serán los cambios en la personalidad y de la conducta (Rogers, 1959, p. 61).

Con esta afirmación, Rogers hace hincapié en que no basta con que el terapeuta sea empático y acepte incondicionalmente a su cliente, sino que éste debe percibir cada una de las condiciones básicas. Para ello, el facilitador debe “saber expresarlas de modo eficaz” (Rogers y Kinget, 1971, p. 8).

4.8. Algunos apuntes al Enfoque Centrado en la Persona.

Virginia Moreira, considera que “las tres actitudes básicas del terapeuta —empatía, congruencia y aceptación positiva incondicional son, sin duda, necesarias, pero no siempre suficientes para el cambio psicoterapéutico” (Moreira, 2001, pp. 285-286). Por ello, ha elaborado una propuesta metodológica de intervención en psicoterapia, fundamentada de manera consistente y sistemática, como respuesta a la tradición de “la técnica anti técnica”, muy criticada en la psicoterapia de base fenomenológica (Moreira, 2001).

Por otra parte, mucho se ha hablado sobre la presencia terapéutica. Geller y Greenberg (2014) retoman distintas visiones y señalan que la presencia:

- Es una precondition necesaria para que el resto se den.
- Es considerada por algunos autores como la cuarta condición.
- Es una fusión de las condiciones relacionales.

Cualquiera que sea el caso, la presencia, definida como “traerse plenamente a sí mismo al compromiso con el consultante y estar plenamente en el momento con y para el consultante, con poco propósito u objetivo autocentrado en mente (Geller y Greenberg, 2014, p. 164); es “uno de los dones más terapéuticos que un terapeuta puede ofrecer a su consultante. Estar plenamente presente y ser plenamente humano con otra persona se considera sanador en y por sí mismo” (Geller y Greenberg, 2014, p. 163).

Además de la presencia del facilitador, la presencia del grupo es fundamental en el proceso terapéutico.

Barbara Okún plantea que el individuo se ve afectado por los sistemas que le rodean, desde el más pequeño y cercano (familia) hasta los socioculturales. “Todos estos sistemas y factores interaccionan entre ellos, generando *influencias recíprocas*” (Okún, 2002, p. 17).

Como se mencionó anteriormente, la autopercepción que una persona tenga de sí misma la construye a partir de su interacción con otros, es decir, es confeccionada por

la experiencia social (Olmos, 2011), por lo que la opinión de un ser querido o un actor social importante para el joven será especialmente importante para él.

Para Barceló (2003), si se logra un ambiente adecuado para las personas, estas lograrán desarrollar su potencial. Siendo así, en este trabajo de grado se ofrecerá a los participantes un espacio grupal donde “nuevas y distintas formas de relacionarse entre las gentes en las que la sinceridad, la escucha, la transparencia y el aprecio sujetaban [sujetan] la dinámica de los procesos de interacción” (Barceló, 2003, p. 62).

La experiencia grupal ofrece a sus miembros la posibilidad de maduración al lograr consciencia de su propia experiencia, comunicando asertivamente y de forma íntima sus sentimientos al grupo (Barceló, 2003).

Por lo tanto,

El grupo, siendo un organismo, participa de la tendencia formativa y actualizante que permite el desarrollo de sus potencialidades que intrínsecamente posee. Esta tendencia, también el grupo, es una fuerza direccionalmente constructiva que tiende al crecimiento y, en consecuencia, impulsa al grupo a desarrollarse positivamente, a autodirigirse, a realizar una tarea eficaz y creativa. Se tratará, una vez más, de crear las condiciones para facilitar el despliegue de esta tendencia (Barceló, 2003, p. 83).

De tal forma, “como organismo social el grupo es un mar de vida” (Barceló, 2003, p. 73) que enriquece a sus integrantes y quienes a su vez aportan y enriquecen al grupo.

4.9. Recuperar la experiencia, un paso hacia la autoconciencia

Para Vargas (2007, p. 135), “la experiencia como objeto cultural es el sistema de representaciones, relaciones y objetos cuya organización da cuenta de la vida y entorno de dicho objeto”.

Autores como Tapia (2013) y Alliaud (2004), retoman de Ferry (1990) la idea de pensar la formación como un trayecto, un transitar por experiencias que enlazan conocimientos, enfoques y personas; es decir, experiencias que se tornan humanas, formativas, y transformadoras (Vargas, 2007).

Desde una perspectiva formativa, recuperar las experiencias es sumamente importante, pues reflejan lo que cada persona es, su manera de responder ante la vida y la transformación de las personas en su transcurrir (Tapia, 2013).

Es decir, las experiencias formativas llevan a la acción intereses tanto individuales como colectivos, luego de que las primeras acciones o experiencias sean interpretadas y comprendidas (Vargas, 2007). Así, “la experiencia avanza a través de procesos de reflexión, experimentación, contrastación y sistematización, hacia nuevos lugares de la educación y el conocimiento” (Vargas, 2007, p. 128).

Rogers, traslada el Enfoque Centrado en la Persona de los procesos terapéuticos a la educación, de tal forma que, desde una postura no directiva, el estudiante pueda hacerse responsable de su propio aprendizaje y pueda tomar decisiones a partir de la comprensión de sí mismo (Casanova, 1989). Para lograr dicha comprensión, se plantea recuperar la experiencia vivida.

“Toda percepción se da en una atmósfera de generalidad y se nos da como anónima” (Merleau-Ponty, 1997, p. 230).

Como se detalla en el siguiente apartado, el enfoque fenomenológico enmarca este trabajo de grado. Por ende, se apuesta por recoger las experiencias de los jóvenes tal y como éstas se presenten (Merleau-Ponty, 1997), dado que es común que los jóvenes estén lejos de comprender sus significados, o que siquiera se percaten de las emociones que experimentan (Moreira, 2001).

La importancia de recuperar la experiencia vivida radica en “aprehender el significado de la experiencia, más allá de lo simplemente *vivenciado*” (Moreira, 2001, p. 288), ya que “un acto es, en todo momento, una unidad posible de conocimiento” (de Nigris, 2015, p. 221).

En consecuencia, es necesario crear “artificios” que nos aproximen y ayuden a comprender el mundo (Moreira, 2001). Entre esos artificios, la narración de la experiencia de manera exhaustiva, permite que broten los sentimientos (Moreira, 2001). Pedirle al

joven que describa *cómo* vive la experiencia, permitirá “llegar acceder a los distintos sentidos de la experiencia” (Moreira, 2001, p. 292).

Así pues, se busca que los jóvenes tomen “conciencia de” sus vivencias en su proceso de inserción laboral. Para de Nigris (2015), “‘conciencia de’ quiere decir, pues, dar significado mediante contenidos que representan objetos” (p. 221).

Como parte de la metodología empleada para recuperar la experiencia de los jóvenes, se utilizó la rueda de la conciencia, “una estructura conceptual muy útil para enseñar concientización [...] [la cual] consiste en un esquema que nos presenta cinco aspectos de la experiencia con sus diferentes implicaciones permitiendo ver las relaciones que se establecen entre ellos en el proceso cognoscitivo” (Miller, Numbally, y Wackman, 1976, p. 11).

Los cinco aspectos de la rueda de la conciencia son: **sensación, interpretación, sentimiento, intención y acción**. Todos ellos giran en torno a **la experiencia** como punto de partida (Miller et al., 1976). Enseguida se describen brevemente cada uno de ellos:

- **SENSACIÓN:** “se refiere a los datos que llegan a través de los sentidos” (Miller et al, 1976, p. 12) puesto que “mi cuerpo siempre es percibido por mí” (Merleau-Ponty, 1997, p. 109). Sensación es la forma en que un acontecimiento, cargado de sentidos, le afecta a la persona (Merleau-Ponty, 1997)
- **INTERPRETAR:** “es darle un significado a los datos recibidos por los sentidos” (Miller et al., 1976, p. 11). Ahora bien, para otorgar este significado la persona cuenta con un banco de imágenes y recuerdos que dan sentido a lo percibido, por lo que esta interpretación estará influenciada por la historia personal. Merleau-Ponty le llama <<asociación>> y la <<proyección de recuerdos>>, pues considera que “percibir es recordar” (1997, p. 41), de tal forma que se recurre a experiencias previas, se les organiza, asocia, y brinda un significado (Merleau-Ponty, 1997).

- “El cuerpo es un objeto afectivo” (Merleau-Ponty, 1997, p. 111), por consiguiente, los **SENTIMIENTOS** “son una respuesta emocional o afectiva a los datos sensibles recibidos y al significado que se le asignó. Generalmente los sentimientos van acompañados de una sensación que se produce en ese momento en alguna parte del cuerpo” (Miller et al., 1976, p. 11).
- **INTENCIONALIDAD:** “se refiere a lo que quiere que pase, de lo que quiere hacer” (Miller et al., 1976, p. 11).
- **Las ACCIONES** “son los actos que se producen con toda esa información procesada e incluye tanto conductas verbales como no verbales y se expresan en la acción” (Miller et al., 1976, p. 11).

5. MARCO METODOLÓGICO

Este apartado se subdivide a su vez en dos apartados. En el primero de ellos se detallan teóricamente los diferentes paradigmas, enfoques y técnicas de investigación que encuadran la intervención de este trabajo de grado. En el segundo, se describe dicha intervención, especificando: población, muestra, temporalidad y espacialidad, así como la metodología utilizada.

5.1. Fundamentación teórica:

a. Metodología de investigación

Al estudiar los paradigmas científicos a lo largo de la historia se puede observar que por muchos años el paradigma predominante fue el positivismo, el cual enmarcó la corriente cuantitativa (Álvarez-Gayou, 2003), y cuyas principales características son:

- Se parte de la realidad, la cual se considera estática y, por tanto, se observa, descubre, explica y predice.
- Los hechos se miden en cantidad, intensidad o frecuencia.
- El investigador debe ser objetivo, por lo que se procura controlar y evitar cualquier factor que atente contra la objetividad (Álvarez-Gayou, 2003).

Al pasar el tiempo, los científicos reconocieron que la realidad es compleja y heterogénea, de ahí que no todos los hechos se pueden analizar de manera experimental, y que de hacerlo, se estaba sacrificando la verdad en aras de la ciencia pura (Álvarez-Gayou, 2003).

Por ello, la investigación cualitativa surge como una revolución científica que trata de contrarrestar las interrogantes que las fallas de la ciencia tenía hasta el momento (Álvarez-Gayou, 2003).

Al hablar de paradigmas, el nuevo paradigma suele sustituir al anterior, más no fue el caso con la investigación cuantitativa y cualitativa. Simplemente, se han

considerado como miradas distintas, con maneras de abordar la realidad diferentes y que incluso pueden complementarse (Álvarez-Gayou, 2003).

Taylor y Bodgan postulan diez características de la investigación cualitativa:

1. La investigación cualitativa es inductiva [...]. 2. El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística [...]. 3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio [...]. 4. tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas [...]. 5. El investigador suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones [...]. 6. Todas las perspectivas son valiosas [...]. 7. Los métodos cualitativos son humanistas [...]. 8. Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación [...]. 9. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio [...], la investigación cualitativa es un arte [...] (Álvarez-Gayou, 2003).

Mientras que la investigación cuantitativa generaliza a partir de medir y cuantificar datos, la investigación cualitativa no pretende generalizar, sino explicar y comprender los significados subjetivos (Monje, 2011). De acuerdo con el objetivo de esta intervención, se eligió trabajar con una **metodología cualitativa**.

b. Marco de referencia y enfoque metodológico

Para lograr esta comprensión se vuelve necesario contar con marcos de referencia que permitan explicar subjetivamente la realidad estudiada (Álvarez-Gayou, 2003). Los marcos interpretativos se clasifican en constructivistas e interpretativos. Aunque ambos tienen en común el interés por la experiencia humana, los primeros consideran que el conocimiento y la verdad los construye el propio ser humano, mientras que los segundos centran su atención en comprender y no explicar los fenómenos sociales (Álvarez-Gayou, 2003).

Entre algunos marcos **constructivistas** se encuentran: la teoría crítica, el constructivismo, dividido en radical y social, el feminismo y estudios de género, y la psicología de los constructos personales; mientras que en entre los marcos **interpretativos** encontramos: el interaccionismo simbólico, el interaccionismo interpretativo, la etnometodología, el análisis conversacional, la etnografía, la hermenéutica conservadora, dialógica, crítica y radical, la fenomenología, la fenomenografía, y la teoría fundamentada (Álvarez-Gayou, 2003).

De acuerdo con Monje (2011), aunque no existe un único método para comprender la experiencia humana, en la investigación cualitativa se pueden encontrar elementos comunes en el proceso. La diferencia radica en el tipo de actividades y la forma de proceder del investigador de acuerdo al enfoque o corriente que se elija.

Dicho lo anterior, se ha elegido trabajar con un **marco interpretativo** bajo el **enfoque fenomenológico** para describir la realidad de los jóvenes.

Para Virginia Moreira (2001, p. 280) “la fenomenología tiene como objetivo fundamental la descripción del hombre en el mundo, de la realidad vivida, de la experiencia”. Moreira, retoma las reflexiones de Merleau-Ponty y coincide en que bajo el enfoque fenomenológico la realidad no se explica ni se analiza, simplemente se describe (Moreira, 2001).

Previo al trabajo de Merleau-Ponty se encuentra el de Husserl, quien designa el término “*Wesenchau*” a la *intuición de las esencias*, o *intuición eidética*, para explicar que lo fundamental en la fenomenología es aprehender la realidad, el significado de la experiencia (Moreira, 2001). Para lograrlo, propone la reducción fenomenológica.

La *reducción fenomenológica*, invita al investigador a poner entre paréntesis sus valores, pensamientos y teorías para poder describir la realidad, lo cual no significa que se niegue la teoría, sino que por el contrario, se es consciente de ella y se pone en pausa por un momento, es decir, se invita a dar un paso hacia atrás (Moreira, 2001), ya que “el hombre se encuentra tan intrínsecamente constituido con el mundo que, para verlo, se hace necesario un artificio que lo distancie de éste para, justamente, poder aproximarlos y comprenderlos” (Moreira, 2001, p. 289).

Cabe señalar que la *reducción fenomenológica* nunca será completa, puesto que, pensamientos y sentimientos, forman parte del inherente al investigador o terapeuta (Moreira, 2001). No obstante, reconocerlos permitirá dejar de teorizar a la persona para estar con ella (Moreira, 2001).

Considerando la información antes mencionada, a continuación, se presenta un esquema que facilita la comprensión del marco metodológico de esta intervención. Se señala en color naranja la ruta a seguir.

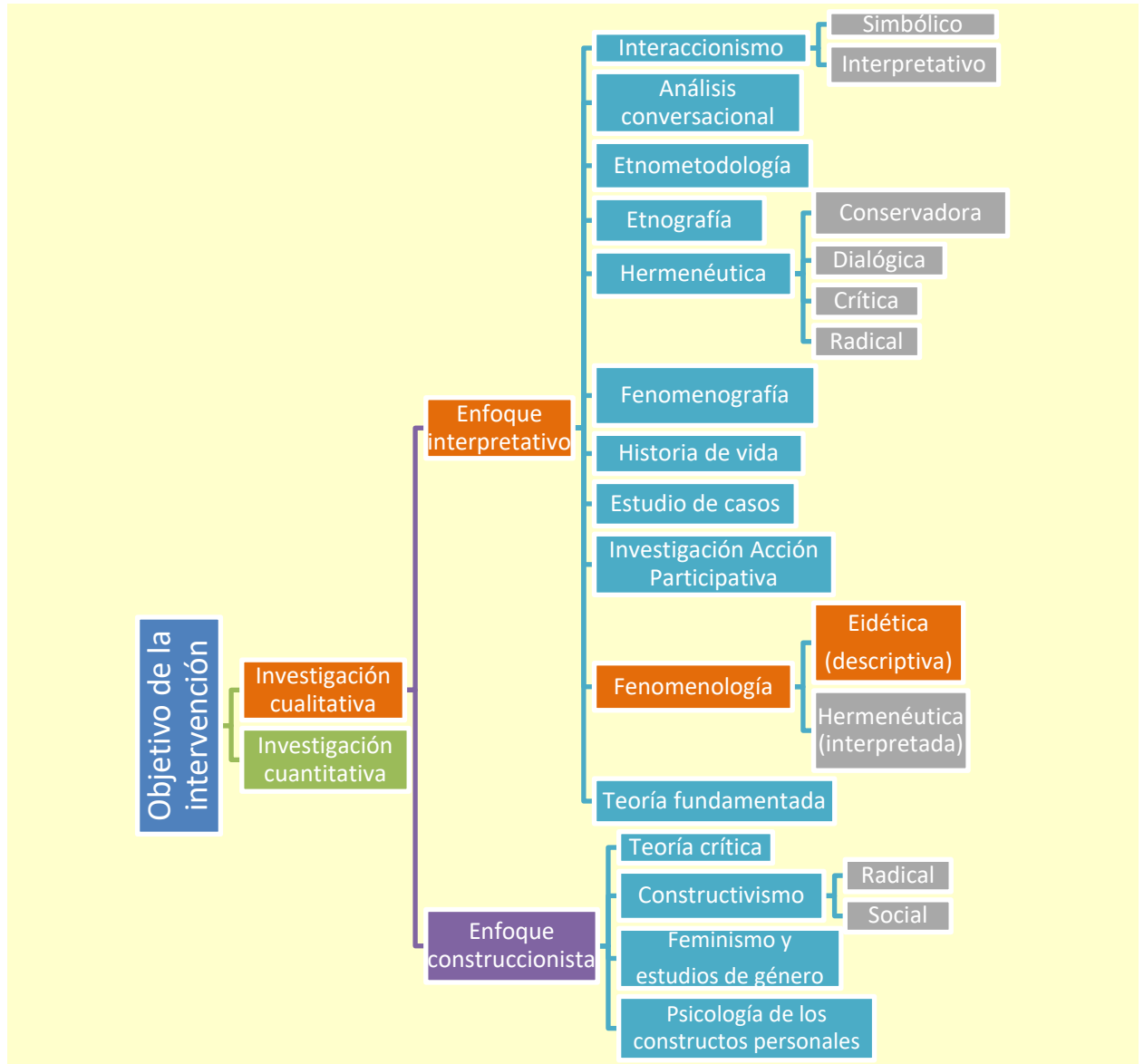


Figura 4. Marco metodológico.

Fuente: Elaboración propia, Silva, 2016.

c. Técnicas de recolección de datos en la investigación cualitativa

Para la recolección de datos cualitativos se encuentran técnicas e instrumentos tales como: la observación, entrevistas, grupos focales, análisis documental, cuestionarios, entre otras. Retomando las aportaciones de Bautista (2011) y Monje (2011), se presenta enseguida un esquema para presentarlos. En color naranja se indican aquellas técnicas que se emplearon en la intervención.

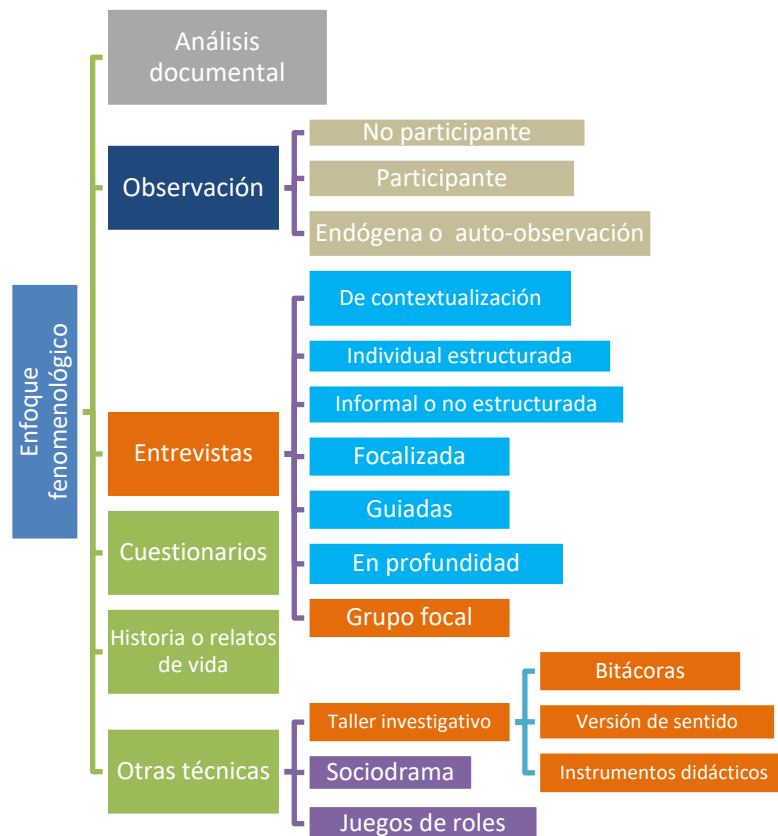


Figura 5. Técnicas de recolección de datos.

Fuente: Elaboración propia, Silva, 2016.

Para profundizar en el conocimiento de las técnicas utilizadas, a continuación, se hace una breve descripción teórica de las mismas. Será hasta el siguiente apartado donde se detalle la manera de implementarse.

i. Grupo focal.

Desde los años cincuenta los grupos focales se han utilizado con fines comerciales, pero no fue sino hasta los años ochenta que comenzaron a emplearse en las ciencias sociales como una alternativa a los cuestionarios y entrevistas individuales (Augusto, 2000).

Según Rabiee (2004), los grupos focales son una técnica de entrevista grupal a profundidad cuyo objetivo es identificar las percepciones, sentimientos, actitudes e ideas de quienes participan en él.

Se trata de pequeños grupos conformados por entre seis y doce participantes, considerándose diez el máximo ideal, donde los participantes se reúnen para discutir un tema en específico por un lapso de una o dos horas como máximo (Augusto, 2000).

El perfil de los participantes debe ser definido previamente en función del objetivo de investigación. Este perfil determinará si el grupo se conforma de manera homogénea o heterogénea (Augusto, 2000).

Para lograr un buen desarrollo de la sesión con el grupo focal, Augusto (2000) sugiere tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Definir y tener claros los objetivos generales y específicos de investigación.
- Contar con un espacio agradable, informal y tranquilo que facilite el contacto visual y por tanto la comunicación entre los asistentes. El círculo es un formato predilecto para lograr este propósito.
- Al momento de reclutar a los participantes se les debe informar tanto el objetivo de investigación como sus derechos, siendo los más importantes: el trato digno, la confidencialidad, saber que se les graba y que pueden, si lo deciden, no responder las preguntas planteadas en la discusión.
- No buscar el consenso sino la generación de ideas.

Finalmente, debe elegirse a un moderador, quien deberá conocer el propósito de la sesión y contar con experiencia en manejo de grupos, de forma tal que permita que la discusión fluya sin que esta se desvíe o sea acaparada por algún miembro.

Dicho lo anterior, el moderador juega un papel de suma importancia. Deberá ser neutral, flexible y tener la habilidad para promover la participación del grupo (Augusto, 2000).

Augusto (2000), abstrae del pensamiento de Jonhson (1994) la idea de que uno de los principales beneficios del grupo focal es la riqueza que se construye en colectivo, teniendo mayor alcance que la suma de respuestas individuales.

ii. Taller de recuperación de la experiencia.

Hablar de un taller es hablar de práctica, de ejercicios y tareas por realizar de manera individual y/o grupal, de construir con otros (Ghiso, 1999). Por ello, a través de un taller también es posible obtener información relevante para una investigación. De acuerdo con Ghiso (1999, pp. 143-144), “el taller como dispositivo de investigación permite fisurar la autoridad dominante del investigador, democratizándolos y constituir sujetos de conocimiento y acción capaces de verse y ver al que los ve, beneficiándose con los productos de la investigación”. Esto, desde una perspectiva a la que él llama socio-crítica y humanista.

iii. Instrumentos didácticos.

De acuerdo con Bravo (2004), los recursos de enseñanza son un medio para facilitar la comunicación y el aprendizaje. Estos, pueden ser recursos materiales o tecnológicos. Los recursos didácticos han cobrado cada vez más importancia en la educación, pues al poner en práctica el uso de lenguaje oral y escrito, involucrar la imaginación y permitir la relación con otros al comunicar sus ideas, se favorece el desarrollo de habilidades de los participantes (Morales, 2012). En “reflexionando, ando” se optó por elaborar recursos materiales que permitieran poner por escrito los sentimientos y pensamientos de los jóvenes en cada una de las sesiones. En este trabajo, se analizarán las bitácoras, “el árbol de nuestra experiencia” y “el extra”, que serán explicados con detalle en el apartado 5.2.6.

iv. Versión de sentido.

Un instrumento útil para la ya dicha descripción de la experiencia es la **versión de sentido** propuesta por AmatuZZi. El instrumento consiste en el relato del investigador o terapeuta, por escrito y de manera breve, de lo acontecido en la sesión, inmediatamente después de que ésta termine. Se sugiere una descripción espontánea donde se registre la experiencia del terapeuta, sus vivencias y aprehensión del encuentro, en lugar de la narración cognitiva de hechos (Moreira, 2001).

En síntesis, en esta intervención la metodología de investigación es de tipo cualitativa. El marco de referencia es interpretativo con enfoque fenomenológico. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: grupo focal: inicial y final, taller investigativo para recuperar la experiencia, la versión de sentido de las sesiones de dicho taller, e instrumentos didácticos como la bitácora de los participantes y las actividades: “el árbol de nuestra experiencia” y “el extra”.

5.2. Intervención

El apartado anterior brindó el marco metodológico que encuadra esta intervención, la cual tuvo como fin facilitar, bajo el enfoque centrado en la persona, la toma de conciencia de la experiencia por los jóvenes participantes en el programa OLJ, para que aprehendan su significado y puedan dar cuenta de ella. Enseguida, se brindan detalles de la misma.

5.2.1. Población:

La 5ta. Generación del programa OJL estuvo conformada por cinco grupos en cuatro sedes: Tlaquepaque centro (grupo matutino y vespertino), Santa Tere, Children International, y Nueva Santa María.

A continuación, de acuerdo a datos proporcionados por OLJ, se muestra el número de jóvenes matriculados por sede, así como los jóvenes que lograron la certificación:

Tabla 5*Perfil de ingreso y egreso 5ta. Generación OJL.*

	Jóvenes matriculados	Jóvenes certificados
Children International	15	87% (13)
Santa Tere	18	83% (15)
Casa Salesiana Tlaquepaque	21 turno matutino 16 turno vespertino	81% (17) 63% (10)
Nueva Santa María	19	68% (13)
TOTAL	89	(68)

Nota: Elaboración propia, Silva, 2017.

Cabe aclarar que OJL distingue entre jóvenes graduados y jóvenes certificados. Los primeros, son aquellos quienes concluyeron el taller. Los segundos, además de concluir el taller cumplieron con todas las entregas de productos a elaborar para lograr certificarse. En el caso de la Nueva Santa María, 13 de los 14 graduados lograron certificarse.

5.2.2. Muestra:

El programa OJL contempla un taller formativo en habilidades para la vida y el empleo, así como talleres complementarios en los que deben participar todos los jóvenes como parte del programa. Esta intervención fue uno de los cuatro talleres complementarios. Por tanto, la población atendida fueron los 14 jóvenes que participaron en la 5ta. Generación del programa, en la sede Nueva Santa María, ubicada en el Cerro del Cuatro.

Los participantes habitan en las colonias Buenos Aires, Francisco I. Madero, Nueva Santa María, y Guayabitos, en el municipio de Tlaquepaque, pertenecientes a la Red de Centros del polígono sur de la Zona Metropolitana de Guadalajara. También participaron jóvenes de colonias aledañas como son Loma Bonita Ejidal y Lázaro

Cárdenas. El perfil poblacional de la zona se puede encontrar en el apartado 2.2 de este documento.

Por lo regular, los jóvenes se inscriben al programa OJL en busca de posibilidades laborales y otros pocos educativas. En este grupo, la mayoría estaba en busca de opciones educativas como su primera opción, pues se trató de jóvenes que no salieron en listas para estudiar el bachillerato o licenciatura en una escuela pública, y, además, no cuentan con el recurso económico para inscribirse en una particular y desconocen otras alternativas. Así mismo, algunos buscan ambas opciones (estudiar y trabajar), ya sea porque tienen empleo y desean continuar con sus estudios, y viceversa, o que no tengan ninguna y reconocen la importancia de ambas.

La edad de los participantes estuvo entre los 15 y 27 años, siendo 16 años el promedio de edad. También es importante mencionar que en su mayoría son mujeres, lo que diferencia al grupo, puesto que en generaciones pasadas y otras sedes, la mayoría de participantes han sido hombres. Así, la proporción de sexos fue de 11 mujeres y 3 hombres.

En cuanto a estado civil se refiere la mayoría son solteros. Dos mujeres abandonaron sus estudios a causa de su embarazo a temprana edad. Al inicio del taller una de ellas buscaba concluir su secundaria, mientras que la otra cursaba la preparatoria abierta y buscaba de empleo.

Únicamente dos de los participantes mostraron interés por emprender su propio negocio.

5.2.3. Lugar y temporalidad:

La intervención se llevó a cabo en la Parroquia Nueva Santa María, ubicada en la colonia con el mismo nombre, en el municipio de Tlaquepaque, del 30 de enero al 13 de marzo de 2017 en las siguientes fases:

- a) **Convocatoria:** 9 al 20 de enero de 2017.
- b) **Intervención:** 16 horas entre el 30 enero y el 13 de marzo de 2017.
- c) **Análisis de información:** abril a octubre 2017.

d) **Elaboración de reporte de intervención:** noviembre 2017.

5.2.4. Fases de la intervención:

Como ya se mencionó, la fenomenología busca la descripción de la experiencia. Esta descripción tiene como fin que los participantes “se den cuenta” y se responsabilicen de su existencia (Moreira, 2001).

Para alcanzar el objetivo de esta intervención se plantearon tres fases en las cuales se emplean diversas técnicas de recolección de datos, tales como: grupo focal, taller de recuperación de la experiencia, instrumentos didácticos y la versión de sentido. Enseguida se presenta un esquema que muestra las fases antes mencionadas y los instrumentos a utilizar en cada una de ellas.

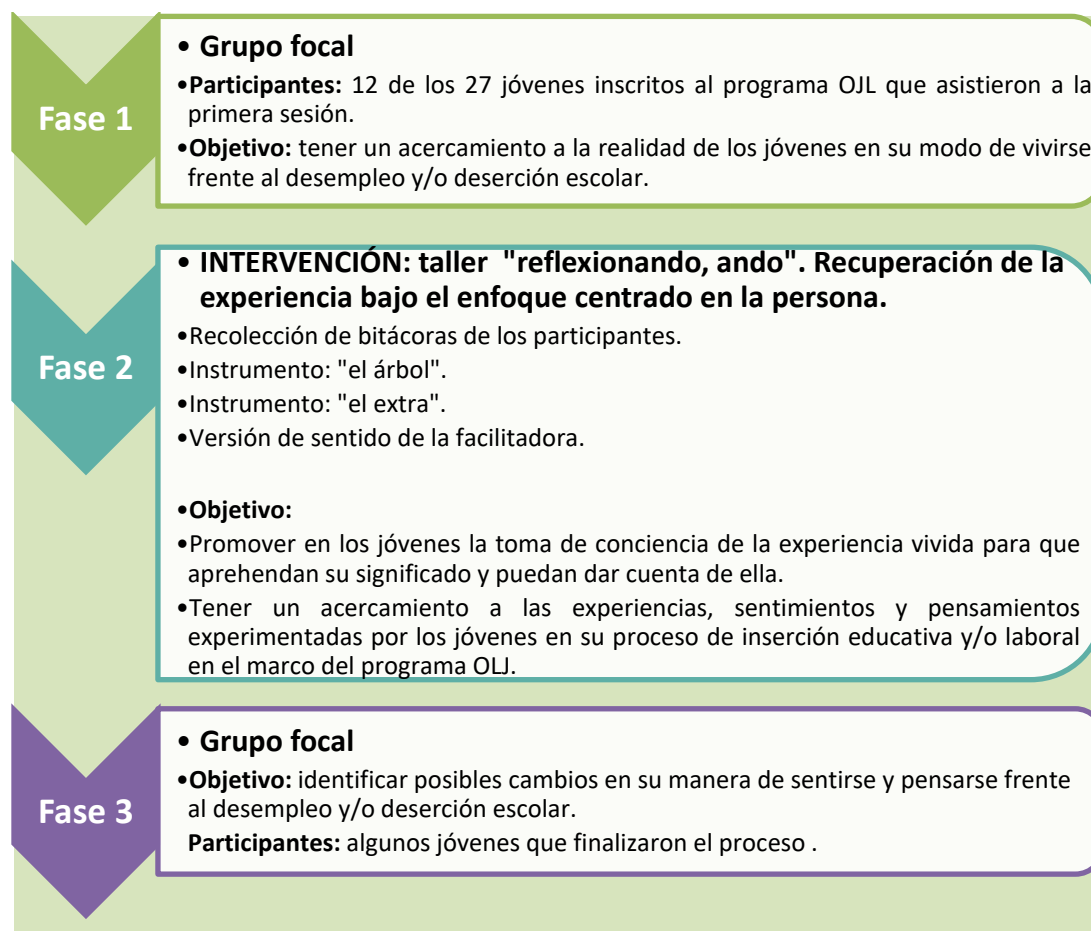


Figura 6. Fases y técnicas de recolección de datos

Fuente: Elaboración propia, Silva, 2016.

5.2.5. FASE 1: grupo focal de inicio.

Durante la primera sesión del taller OJL se convocó a algunos de los jóvenes a participar en un grupo focal, el cual se llevó a cabo el 30 de enero de 2017, 5:30 a 7:00 p.m., contando con la participación de 12 jóvenes de la 5ta. Generación del programa OJL, sede Nueva Santa María.

El objetivo fue tener un acercamiento a la realidad de los jóvenes en su modo de vivirse frente al desempleo y/o deserción escolar. Tratando de responder a la pregunta: **¿cómo se viven los jóvenes frente al desempleo y/o deserción escolar?**

Para abonar a otros objetivos específicos se hizo hincapié en rescatar *experiencias, pensamientos, sentimientos, intenciones y acciones*. De ser posible, sensaciones corporales mediante la observación.

Previo al grupo focal se invitó a una moderadora externa buscando mayor objetividad en la investigación, con quien se revisó el objetivo de la investigación y del grupo focal, algunas recomendaciones teóricas para llevar a cabo la actividad, así como una guía de preguntas sugeridas.

Recomendaciones para la moderadora:

- Según Rabiee (2004), los grupos focales son una técnica de entrevista grupal a profundidad cuyo objetivo es identificar las percepciones, sentimientos, actitudes e ideas de quienes participan en él.
- La duración será de máximo 2 horas.
- El moderador juega un papel de suma importancia. Deberá ser neutral, flexible y tener la habilidad para promover la participación del grupo (Augusto, 2000).
- Facilitar el contacto visual y por tanto la comunicación entre los asistentes. El círculo es un formato predilecto para lograr este propósito.
- Informar a los asistentes tanto el objetivo de investigación como sus derechos, siendo los más importantes: el trato digno, la confidencialidad, saber que se les graba y que pueden, si lo deciden, no responder las preguntas planteadas en la discusión.

- No buscar el consenso sino la generación de ideas.
- Permitir que la discusión fluya sin que esta se desvíe o sea acaparada por algún miembro.

Sugerencias de temas a abordar (la moderadora podría hacer otras preguntas que ayudaran a profundizar):

1. Presentación de cada participante: edad, escolaridad, situación laboral actual.
2. ¿Cuánto tiempo tienen desempleados o en búsqueda de mejores oportunidades? (en caso de estar empleados) / o si nunca han trabajado.
3. ¿Qué han hecho para obtener empleo y qué resultados han tenido? / o si nunca han buscado, ¿por qué?
4. ¿Qué dificultades han tenido para obtener empleo? Indagar en cuestiones externas (del contexto), pero también personales.
5. A lo largo de la discusión se podrá ver reflejado lo que piensan, o puede hacerse una pregunta explícita: ¿qué piensan de lo que se acaba de decir?
6. ¿Cómo te hacen sentir esas dificultades?
7. Si han tenido empleo, ¿qué les ayudó a conseguirlo?, ¿qué creen que les ayudaría?
8. ¿Creen tener la capacidad para desempeñarse en un empleo?, ¿por qué sí o por qué no?, ¿qué tienes que te puede ayudar?, ¿qué te falta?
9. ¿Por qué decidiste participar en el programa OJL?, ¿qué esperas encontrar?

Aciertos y dificultades

Entre los aciertos se puede mencionar que antes de comenzar con el grupo focal se realizaron actividades rompe hielo para propiciar un clima de confianza entre los participantes y para con la moderadora. Así mismo, se habló con los participantes sobre el consentimiento informado y los compromisos éticos del mismo. Al ser la mayoría menores de edad se les pidió llevarlo a sus tutores para su firma. Sin embargo, todos los jóvenes que participaron en la actividad entregaron un consentimiento informado de sus padres al inscribirse al programa OJL, el cual incluye esta intervención, por lo que la sesión pudo ser video grabada.

También, se tuvo una reunión previa con la moderadora con el fin de compartirle los objetivos de la investigación en general, así como el propósito específico del grupo focal. Como se comentó previamente, se le entregaron por escrito las recomendaciones para moderar, así como una guía de preguntas, la cual se revisó para aclarar dudas. Otro acierto fue identificar el perfil del grupo y adaptar las preguntas al momento, pues por lo regular los jóvenes acuden al programa en busca de oportunidades laborales y en esta ocasión había más interés por encontrar opciones educativas.

Por otro lado, la mayor dificultad fue la inasistencia de la moderadora invitada por causas de fuerza mayor, lo que produjo descontrol. No obstante, la claridad en el objetivo y temas a abordar ayudó a resolver lo mejor posible la actividad. Así mismo, el taller previo se retrasó, por lo que pudimos disponer del grupo cuarenta y cinco minutos después, reduciendo el tiempo y por tanto la profundidad en las respuestas.

De igual forma, el grupo era muy numeroso y por lo tanto inapropiado para un grupo focal, por lo que se optó por hacer dos grupos, A y B, considerando únicamente al grupo A para esta investigación. En el salón donde trabajó el grupo B no había luz, por lo que terminaron al ocultarse el sol. El mobiliario debía ser regresado al salón donde se encontraba el grupo A, lo que produjo ruido y distracción y se tuvo que dar por terminada la actividad.

5.2.6. FASE 2: taller de recuperación de la experiencia.

Reflexionando, ando"



El taller de recuperación de la experiencia se tituló “Reflexionando, ando”. Su nombre invita por un lado a hacer pausas en el camino para reflexionar sobre las experiencias vividas, siendo paradójicamente esas pausas las que a su vez impulsan y facilitan a los jóvenes dar pasos más claros y firmes en su camino de inserción laboral o educativa.

El taller OJL se impartió durante siete semanas, dando inicio el 30 de enero y concluyendo el 16 de marzo de 2017. El horario de trabajo fue de lunes a viernes de 15:30 a 17:00 horas. A las 17:00 horas se daba a los jóvenes un descanso para continuar con las actividades de los talleres complementarios de 17:30 a 19:30 horas. “Reflexionando, ando” fue uno de los cuatro talleres complementarios ofrecidos, contando con 8 sesiones de 2 horas cada una.

A continuación, se comparte el propósito, enfoque metodológico y módulos. En el anexo 1 se detallan las actividades y materiales de cada sesión.

Tabla 6

Diseño de taller.

Nombre del taller	“Reflexionando, ando”.
Propósito	Promover en los jóvenes la toma de conciencia de la experiencia vivida en el taller OJL, para que aprehendan su significado y puedan dar cuenta de ella.
Enfoque metodológico	<p>El enfoque fenomenológico enmarca esta intervención. Por ende, se apuesta por recoger las experiencias de los jóvenes tal y como éstas se presenten (Merleau-Ponty, 1997), dado que es común que los jóvenes estén lejos de comprender sus significados, o que siquiera se percaten de las emociones que experimentan (Moreira, 2001).</p> <p>La importancia de recuperar la experiencia vivida radica en “aprehender el significado de la experiencia, más allá de lo simplemente vivenciado” (Moreira, 2001, p. 288), ya que “un acto es, en todo momento, una unidad posible de conocimiento” (de Nigris, 2015, p. 221).</p> <p>En consecuencia, es necesario crear “artificios” que nos aproximen y ayuden a comprender el mundo (Moreira, 2001). Entre esos artificios, la narración de la experiencia de manera exhaustiva, permite que broten los sentimientos (Moreira, 2001). Pedirle al joven que describa cómo vive la experiencia, permitirá “llegar acceder a los distintos sentidos de la experiencia” (Moreira, 2001, p. 292).</p> <p>La rueda de la conciencia, es “una estructura conceptual muy útil para enseñar concientización [...], la cual, presenta cinco aspectos de la experiencia con sus diferentes implicaciones permitiendo ver las relaciones que se establecen entre ellos en el proceso cognoscitivo” (Miller, Numbally, y Wackman, 1976, p. 11).</p> <p>Los cinco aspectos de la rueda de la conciencia son: sensación, interpretación, sentimiento, intención y acción. Todos ellos giran en torno a la experiencia como punto de partida (Miller et al., 1976).</p> <p>Así pues, se busca que los jóvenes tomen “conciencia de” sus vivencias en su proceso de inserción laboral.</p>
Módulos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción, rompe hielo, presentación del taller, expectativas, acuerdos grupales. 2. Yo percibo, tú percibes, él percibe, nosotros percibimos.

	3. Mi cuerpo dice. 4. ¿Siento luego existo? 5. Empatía y emociones. 6. Discernimiento para la toma de decisiones. 7. Recuperación de la experiencia. 8. Cierre.
Síntesis de la intervención	<p>Sesión 1: Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del equipo. • Dinámica rompe hielo “Me pica aquí”. • Presentación del taller. • Grupo focal: mi vivencia frente al desempleo. <p>Sesión 2: Yo percibo, tú percibes, él percibe, nosotros percibimos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción e integración grupal. • Presentación del taller, expectativas y acuerdos grupales. • Ejercicios de percepción. Imágenes impresas y videos. • Análisis de casos. Inducción al formato de bitácora. <p>Sesión 3: Mi cuerpo dice.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción e integración grupal. • Sensibilización corporal. Escuchando a mis sentidos. Lo que me gusta “ver, oler, sentir-tocar, escuchar, comer” • La música, instrumento de autoconocimiento. • Acompañamiento grupal. <p>Sesión 4: ¿Siento luego existo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción e integración grupal. • “Alfabetización emocional”. • Acompañamiento grupal. <p>Sesión 5: Empatía y emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción e integración grupal. • Empatía y emociones: “otros zapatos”. • Acompañamiento grupal. <p>Sesión 6: Del dicho al hecho... Discernimiento para la toma de decisiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción e integración grupal. • Discernimiento para la toma de decisiones. • Elaboración de bitácoras. • Acompañamiento grupal. <p>Sesión 7: Recuperación de la experiencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción e integración grupal. • “El árbol”. • Recuperación grupal. <p>Sesión 8: Cierre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad de cierre: “te agradezco”.

	<ul style="list-style-type: none">• Recuperación de aprendizajes: “El extra”• Grupo focal.																														
Consideraciones	<p>En cada sesión:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las actividades y tiempos se modificaron de acuerdo al proceso grupal.• El siguiente formato de evaluación (ANEXO 2) se entregó a cada participante al finalizar cada sesión, o bien, se colocó al centro del salón un rotafolio de evaluación para que antes de irse, cada participante palomeara cada rubro para evaluar la sesión. <table><tr><th></th><th>Excelente</th><th>Muy bueno</th><th>Regular</th><th>Muy malo</th><th>Pésimo</th></tr><tr><td>Tema/actividades</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Facilitadora</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Yo</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>El grupo</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>		Excelente	Muy bueno	Regular	Muy malo	Pésimo	Tema/actividades						Facilitadora						Yo						El grupo					
	Excelente	Muy bueno	Regular	Muy malo	Pésimo																										
Tema/actividades																															
Facilitadora																															
Yo																															
El grupo																															

Nota: elaboración propia. Silva, 2017.

Aciertos, errores y dificultades en la intervención

A lo largo del taller surgieron dificultades. La primera de ellas es que se contó con menos horas de las acordadas para realizar la intervención, por lo que hubo que realizar ajustes en el diseño del programa. Además, la frecuencia de las sesiones no permitía una buena continuidad, pues en una ocasión se dejó de ver al grupo diez días mientras que en otras sesiones se trabajó con los jóvenes cada tercer día, lo que dio poco margen de tiempo para revisar las videograbaciones, analizar con profundidad la praxis de la facilitadora y hacer adecuaciones al programa de acuerdo a lo que iba sucediendo en sesiones previas.

Otra dificultad constante fueron las condiciones del lugar, pues había mucho ruido externo de camiones, de campanadas y de las obras de remodelación de la parroquia en la que se trabajó. En ocasiones no hubo luz, por lo que no se pudieron grabar todas las sesiones e incluso algunas se tuvieron que acortar. También hubo niños presentes, llorando, gritando y corriendo en el salón, siendo un gran distractor.

La manera de afrontar estas dificultades fue primeramente ser consciente de ellas y trabajar con lo que se tenía. Se invitó al grupo a hacer pausas mientras el ruido no permitiera escucharse, se eliminaron actividades o se redujo su duración para alcanzar

a trabajar con la luz natural del día y se pidió mantener a los niños lo más tranquilos posible, proporcionando material para que dibujaran.

También se tuvo que lidiar con el cansancio y a veces aburrimiento de los jóvenes, pues “reflexionando, ando” comenzaba cuando ellos ya tenían dos horas de trabajo previo, además de venir dispersos del receso. Ante esto, se procuró que las sesiones fueran activas, adecuadas a su edad, de corta duración y comenzaba con actividades rompe hielos o actividad introductorias que llamaran la atención al tema del día.

Además, las primeras dos horas de sesión a cargo de OLJ, modelaban el comportamiento del grupo, y costó trabajo mostrar a los jóvenes otra forma de trabajar. Por ejemplo, no salir del salón cuando algo les sucedía emocionalmente hablando, sino compartirlo con el grupo; o profundizar en sus respuestas durante las plenarias, pues estaban acostumbrados a responder con pocos elementos.

Hasta el momento se ha hablado de las dificultades, las cuales provienen del contexto. Toca el turno de reflexionar acerca de los errores cometidos, aquellas cuestiones que estuvieron en manos de la facilitadora y, por lo tanto, son factibles a mejorar en próximas intervenciones.

Dada la saturación de actividades laborales la facilitadora llegaba dispersa, desconcentrada: “antes de comenzar la sesión me faltó darme un breve espacio para conectar conmigo misma” (Versión de sentido, tercera 3). También tuvo varios olvidos de material, lo cual se pudo solucionar con mayor organización. Así mismo, se apela a la paciencia para esperar a que los jóvenes respondieran a las preguntas, pues por ansiedad, se solían cubrir algunos silencios con teoría. Finalmente, la saturación de actividades produjo que el cansancio la venciera: “mi cuerpo comenzó a reclamarme y me presenté a la sesión sin ánimos y sintiéndome mal físicamente, dejando de hacer una actividad importante” (Versión de sentido, sexta sesión).

Por otro lado, los aciertos identificados en la intervención fueron: a) la capacidad de reflexionar la propia práctica, identificar errores y tratar de corregirlos; b) se tuvo consciencia de las dificultades y recursos; c) creatividad, tanto en la planeación y elaboración de materiales, como para improvisar y modificar las actividades ante las

dificultades o el comportamiento del grupo; d) atender la necesidad que los participantes tienen en un momento determinado, siendo sensible, atenta a ellos y flexible con el propio programa; d) argumentar y abrir puertas para realizar una intervención con el ECP; e) dialogar y tomar acuerdos con la joven que llevaba a sus hijos a las sesiones para mediar entre no dificultar su asistencia y respetar las condiciones básicas para el desarrollo del taller.

Instrumentos didácticos: bitácoras

Como se mencionó anteriormente, “reflexionando, ando” abordó cada uno de los elementos de la rueda de conciencia: **sensación, interpretación, sentimiento, intención y acción**. A lo largo de las seis sesiones se realizaron ejercicios que facilitaran su reconocimiento y comprensión de manera gradual.

Uno de los instrumentos que se solicitó a cada participante fue la realización de una bitácora diaria que recuperara su experiencia vivida en cada sesión del taller OLJ. Sin embargo, los participantes indicaron no realizar el ejercicio por olvido, o en algunas otras sesiones se optó por dedicar más tiempo a resolver sus inquietudes y/o a la recuperación de las actividades de la sesión. Por ello, durante la quinta sesión del taller de recuperación se asignó tiempo para que respondieran el instrumento. Aunque la intención inicial sería avanzar gradualmente en su llenado para observar el avance, las bitácoras con las que se cuenta logran reflejar los cinco momentos más significativos del taller OLJ reportados por los jóvenes.

El formato respondido se muestra a continuación:

Tabla 7
Formato de bitácora.

Nombre	Fecha:			
Experiencia ¿Qué pasó?	Interpretaciones ¿Qué pensé/pienso?	Sensación corporal ¿Qué me dice mi cuerpo?	Sentimientos ¿Cómo me sentí/siento?	Intencionalidad ¿Qué quiero hacer? ¿A qué me invita?

Nota: elaboración propia. Silva, 2017.

Instrumentos didácticos: “el árbol de nuestra experiencia”.

En la sesión siete de la intervención se realizó una actividad cuyo fin fue recuperar la experiencia”. Actividad que se describe a continuación:

Se colocó al frente del salón un rotafolio con la imagen de un árbol.

1. Las raíces, simbolizan el pasado, es decir, cómo llegaron los participantes antes de comenzar el taller OLJ.
2. Se entregó a cada participante tres etiquetas con dibujos y se explicó su significado:
 - a) **Cerebro:** ¿qué pensaba acerca de estar desempleado y/o sin estudiar?
 - b) **Corazón:** ¿cómo me sentía con eso?
 - c) **Nube de mensaje:** ¿qué quería hacer?
3. Cada participante escribió en las etiquetas. Al terminar compartieron lo escrito y pasaron a pegar las etiquetas en las raíces del árbol.
4. Después, el ejercicio se repitió para sondear los pensamientos, sentimientos e intenciones del momento actual. Nuevamente los jóvenes compartieron y pegaron las etiquetas en el tronco.
5. Se continuó explicando el significado de las manzanas, gotas y gusanos:
 - a. **Manzanas:** ¿en qué nos ayudó hacer esa recuperación?, ¿qué me da?, ¿qué aprendo?
 - b. **Gotas de lluvia:** son las cosas que nos ayudaron en el proceso.
 - c. **Bichos:** son las cosas que no nos ayudaron en el proceso.
6. Los jóvenes escribieron, compartieron y pegaron las etiquetas en el árbol.



Instrumentos didácticos: “el extra”.



Simulando una nota periodística, el instrumento “El Extra” (**ANEXO 16**) tuvo como objetivo recuperar de manera creativa los aprendizajes de los participantes al cierre del taller. Al incluir una fotografía de ellos (modificada en este documento por cuestiones de confidencialidad), los participantes dieron muestras de emoción: “¡somos

nosotros!” (My, sesión 8) al verse reflejados. Se cuenta con 10 instrumentos de los 14 asistentes graduados. La transcripción puede encontrarse en el **ANEXO 18**.

5.2.6.1. Versión de sentido.

Un instrumento que ayudó a la facilitadora a mirarse en su propia experiencia fueron las versiones de sentido, es decir, las transcripciones de las percepciones inmediatas al final de cada sesión, priorizando su propia vivencia antes que una narración cognitiva de lo acontecido (Moreira, 2001).

Al transcribir y analizar las transcripciones de las versiones de sentido se descubre que:

- Permitieron escuchar “sin filtro” los propios pensamientos y emociones más profundas. Un contraste entre confianza y miedo acompañó la mayoría de las sesiones.
- Al terminar las primeras sesiones había una actitud pesimista, al pensar que la sesión no había ido bien. Sin embargo, al revisar los videos podía contrastarse dicha sensación con hechos objetivos, haciendo un balance más positivo de ellas.
- Conforme se avanzó en las sesiones y se fue construyendo la relación de confianza con el grupo, la actitud pesimista subjetiva antes de revisar el material de la sesión, desapareció. No por ello dejaron de observarse los aspectos a mejorar.
- A pesar de que la facilitadora gusta de trabajar tanto en lo individual como en equipo, un sentimiento de soledad se hizo presente en cada sesión.

- La relación con los jóvenes fue muy importante, ellos fueron una motivación constante.
- Al cierre de las sesiones la facilitadora se muestra conmovida, inundada de sentimientos, presente en la experiencia.
- Las condiciones/limitantes del contexto fueron un distractor constante. Un aprendizaje significativo fue: “es muy importante llegar a conocer y aceptar con indulgencia nuestros propios límites” (Lietaer, 1997, p.34).
- Faltó mediar entre la comprensión empática y la congruencia, pues por no querer negar la posibilidad de participación a una joven mamá, varias sesiones se desarrollaron en medio de llanto y gritos de niños, afectando el desarrollo de la sesión: *“me di cuenta de que las distracciones afectan mi humor y fue realmente complicado para mi facilitar en esas condiciones, por lo que tuve que expresar mi incomodidad con la mamá y tomar acuerdos, es decir, podrían permanecer pero en el entendido de que se procuraría que estuvieran tranquilos. Tardé algunas sesiones para llegar a esa congruencia” (Versión de sentido, sexta sesión).*
- La congruencia también implica el cuidado personal. Las versiones de sentido reflejan agotamiento físico en la facilitadora.

5.2.7. FASE 3: grupo focal al cierre de la etapa formativa

El segundo grupo focal se llevó a cabo el lunes 13 de marzo de 2017, 6:00 a 7:00 p.m. En él, participaron 12 de los 14 jóvenes graduados de la 5ta. Generación del programa OLJ, sede Nueva Santa María.

Una vez concluida la etapa de formación del programa OLJ, el grupo focal tuvo como fin identificar posibles cambios en los jóvenes en su manera de sentirse y pensarse frente al desempleo y/o deserción escolar. Así mismo, se trató de identificar aquellos elementos del enfoque centrado persona apreciados por los participantes en el taller.

Buscando mayor objetividad en las respuestas de los jóvenes y para que éstas no fueran influidas si la facilitadora del taller hacía las preguntas, se invitó a moderar el grupo focal a una moderadora que el grupo no conocía, y cuyo perfil profesional le permitiría comprender tanto el tema de inserción educativa y laboral, como de Desarrollo Humano.

Previo a la sesión se le compartió el objetivo, sugerencias para la moderación y preguntas guías, las cuales fueron:

1. Presentación.
2. Ahora que terminan el taller OLJ y que comenzará su búsqueda laboral/educativa, ¿qué dificultades creen encontrar? Indagar en cuestiones externas (del contexto), pero también personales.
3. ¿Cómo te hacen sentir esas dificultades?
4. ¿Qué creen que les ayudaría a hacer frente a esas dificultades?
5. ¿Qué tienen en ustedes mismos para salir adelante?, ¿qué les falta?
6. ¿Qué te dio OLJ?
7. En el taller “reflexionando, ando” vieron temas y realizaron actividades para recuperar su experiencia, ¿eso en qué les ayudó?, ¿de qué les sirvió reflexionar sobre lo que les pasaba?
8. ¿En qué les ayudó el grupo? / ¿Qué del grupo te ayudó? ¿Hacían qué?, ¿decían qué...?
9. ¿En qué les ayudó la facilitadora? / ¿qué te ayudó de la facilitadora? ¿Hacía qué?, ¿decía qué?, los hizo sentir ¿cómo?

6. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

En el capítulo anterior se hizo mención de las estrategias metodológicas y las técnicas de recolección de datos de este trabajo de intervención. Por tanto, para el análisis de datos se cuenta con los siguientes insumos: 1) grupo focal de inicio; 2) instrumentos didácticos: bitácoras, “el árbol de nuestra experiencia” y “el extra”; 3) versión de sentido de cada sesión del taller de recuperación de la experiencia; y, 4) el grupo focal de cierre.

Como un ejercicio preliminar al análisis, se transcribieron cada uno de los productos. En el caso de los grupos focales se transcribieron las videograbaciones, en las versiones de sentido las audio grabaciones, mientras que los instrumentos didácticos se reprodujeron tal como fueron escritas por los participantes.

Posteriormente, se asignaron etiquetas a fragmentos de sentido para luego asignarles una categoría. Durante el proceso se procuró estar en continua revisión del objetivo general de la intervención, así como el de los objetivos particulares. Este proceso se realizó con el apoyo del siguiente formato:

Tabla 8

Formato de categorización 1.

Objetivo general de la intervención:		
Facilitar, bajo el enfoque centrado en la persona, la toma de conciencia de la experiencia vivida en el taller OLJ, de un grupo de jóvenes de entre 15 y 27 años que habitan en las colonias pertenecientes a la Red de Centros del polígono sur de la ZMG.		
Objetivo específico del grupo focal: Tener un acercamiento a la realidad de los jóvenes en su modo de vivirse frente al desempleo y/o deserción escolar. Tratando de responder a la pregunta: ¿cómo se viven los jóvenes frente al desempleo?		
TRANSCRIPCIÓN	ETIQUETA	CATEGORÍA

Nota: elaboración propia, Silva, 2017.

A continuación, se muestra un ejemplo:

Tabla 9

Ejemplo de categorización.

TRANSCRIPCIÓN	ETIQUETA	CATEGORÍA
N: Pues a veces por la edad no te dan trabajo, porque estás muy chica, “no es que tienes que ser mayor de edad”.	Edad	Dificultades para encontrar empleo
M2: Que ni te ofrecen seguro, ni nada, pero tienes que ser mayor de 18. Bueno, que es lo más lógico que te piden una edad para darte tu seguro y todo y al final te exigen una edad y no te dan nada.	Sin prestaciones	Condiciones laborales

Nota: elaboración propia, Silva, 2017.

Una vez realizado este ejercicio se hizo el vaciado al *formato de categorización 2* que se muestra a continuación, donde se agrupó la información por categorías y se incorporó su descripción:

Tabla 10

Formato de categorización 2.

Categoría:	
Descripción:	
Etiquetas	Fragmentos de sentido

Elaboración propia, Silva, 2017.

A continuación, un ejemplo:

Tabla 11

Ejemplo de llenado formato de categorización 2.

Categoría: Formas de buscar empleo
Descripción: Se les preguntó a los participantes cómo le han hecho para buscar empleo. Esta categoría contiene las diferentes alternativas de búsqueda de empleo aplicadas por los jóvenes en experiencias previas al taller.

Etiquetas	Fragmentos de sentido
<ul style="list-style-type: none"> Anuncios en periódico y conocidos Conocidos Contactos 	<p>N: “Bueno, yo cuando busco trabajo siempre es en el periódico, o de alguien que me comenta: ‘no pues es que están ocupando’, y así”.</p> <p>P: “Yo mi hermana ya trabajó con esa persona, entonces la persona le dijo que si no conoce a alguien que quisiera trabajar y pues como yo no estaba estudiando decidí irme a trabajar”.</p> <p>F: ¿Qué es lo que más les ha funcionado entonces? N: A mí los contactos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Caminando y en el periódico Caminando, letrero 	<p>N: “Yo de que voy a algún lado y me agarro caminando, y en el periódico”.</p> <p>N: “yo una vez caminando y un letrero”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Entrega de solicitudes 	<p>N: “Yo salgo con solicitudes al centro por los lugares a donde ya había trabajado, y a veces me hablaban”.</p>

Nota: elaboración propia, Silva, 2017.

Una vez que se tuvo la información en categorías, se concentró en una tabla de síntesis por cada uno de los insumos analizados. A continuación, un ejemplo:

Tabla 12
Formato de síntesis por categorías (grupo focal de inicio).

Categoría	Subcategoría	Descripción
Expectativas de OLI		¿Qué esperan los jóvenes del programa OLI?, razones para inscribirse.
Razones por las que se		Se explican los motivos por los que por el momento no están trabajando.

encuentran desempleados		
Formas de buscar empleo		Se les preguntó cómo le han hecho para buscar empleo. Esta categoría contiene las diferentes alternativas de búsqueda de empleo aplicadas por los jóvenes en experiencias previas al taller.
Dificultades para encontrar empleo		Esta categoría contiene las cuestiones que han dificultado a los jóvenes encontrar empleo. Se divide en categorías del contexto y personales.
	Del contexto	Del contexto: se refiere a los criterios puestos por los empleadores.
	Personales	Personales: son aquellas que no dependen del contexto sino que obedecen a la situación personal de los participantes.
Oportunidades para encontrar empleo		Se incluyen las facilidades o ventajas que como jóvenes podrían tener para obtener empleo.
	Desempeño	La categoría contempla la relación entre el desempeño personal y las oportunidades laborales.
Condiciones laborales		Se hace mención de las condiciones laborales de los empleos a los que han aspirado.
Abusos laborales		Contiene testimonios de casos de abusos por parte de empleadores, en su mayoría vividos por los participantes.
Forma de responder al abuso		Respuestas (acciones) ante lo que ellos consideran abuso laboral. ¿Cómo responden los jóvenes?, ¿qué hacen?, ¿cuál es su postura?
Falta de oportunidades para continuar sus estudios		Narración de los participantes acerca de su imposibilidad de continuar sus estudios al no salir en listas.
Sentimientos ante la falta de oportunidades de estudio/ Sentimiento al no salir en listas		¿Qué sentimientos experimentan los jóvenes que no pueden continuar con sus estudios? Descripción de emociones, eventos o respuesta a la pregunta ¿cómo te sientes al no haber salido en listas?
Percepción de alternativas educativas		¿Cómo perciben los participantes la educación de colegios privados?, ¿cuál es su relación con la obtención empleo?
Respuesta al no salir en listas		Respuestas al no salir en listas. Incluye los casos en los que por razones ajenas a ellos no continúan sus estudios.

Respuesta ante deserción escolar		¿Qué hacen los jóvenes luego de abandonar sus estudios? Cuando por decisión propia deciden abandonar sus estudios. Por ejemplo, embarazo adolescente.
¿Con qué cuentan?		Se incluyen las respuestas de los jóvenes al preguntarles con qué cuentan para obtener empleo, haciendo alusión a capacidades personales, actitudes y apoyo recibido.
	Consejos familiares/apoyo familiar	Se retoman las voces de las familias de los participantes en torno al tema (desempleo/deserción escolar).
¿Qué les falta?		Se incluyen todas las respuestas dadas a la pregunta. Hace alusión a los aspectos personales por trabajar, así como del contexto.
¿Qué les ayudaría?		Se incluyen todas las respuestas dadas a la pregunta. Aborda lo que ellos consideran un apoyo importante para obtener empleo o retomar sus estudios.

Nota: elaboración propia, Silva, 2017.

Para facilitar su lectura y análisis se hizo un mapa de categorías por cada insumo, y se continuó con la redacción del apartado de resultados.

7. RESULTADOS

Para recordar, el **objetivo general** de esta intervención fue que los jóvenes que participaron en el programa formativo OLJ en busca de oportunidades educativas y/o laborales, recuperaran su experiencia. Para facilitar dicha recuperación se tuvo como marco el enfoque centrado en la persona.

Además, se plantearon cuatro objetivos específicos que en este apartado se irán respondiendo.

7.1.OBJETIVO ESPECÍFICO 1:

El primero de los objetivos específicos pretende describir el **modo en que los jóvenes se vivían frente al desempleo y/o deserción escolar al iniciar el taller**. Para dar respuesta a este objetivo se tuvo como insumo la información recabada en el grupo focal de inicio. Enseguida, se muestra el mapa de categorías encontradas:

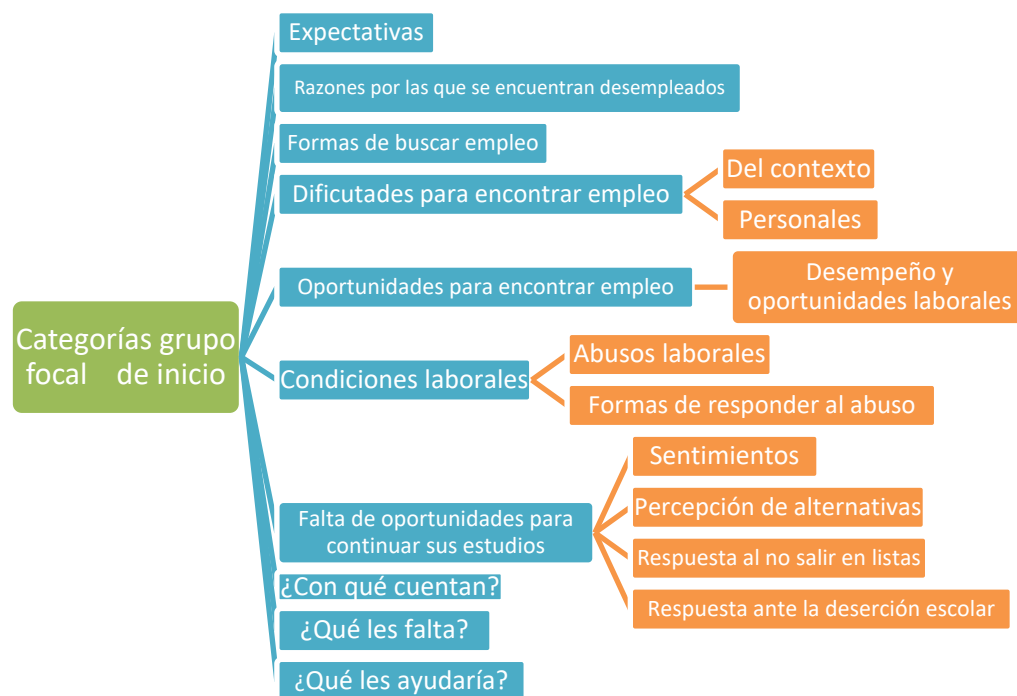


Figura 6. **Categorías grupo focal de inicio.**

Fuente: elaboración propia, Silva, 2017

7.1.1. Expectativas del programa OLJ

La primera pregunta que toca hacer es: ¿qué motivó a los jóvenes a inscribirse en el programa OLJ?, ¿qué expectativas tienen del mismo?

Para algunos, se trata de una cuestión de aprendizaje general, pues la consideran una oportunidad que les dará herramientas que puedan aplicar en su vida: “yo dije cualquier cosa es buena, aprender cosas nuevas para aplicarlas después” (GF1, N).

Entre esos aprendizajes, esperan saber hacer un currículo, así como tener información del mercado de trabajo y entrevistas laborales. Además, les es atractivo capacitarse en técnicas de administración y contabilidad:

“Aprender a hacer un currículo, cosas nuevas para ver qué es lo que me conviene, aprender un poquito más del mercado de trabajo, las entrevistas” (GF1, Sxf).

“Yo sólo porque mencionaban las técnicas sobre administración y contabilidad y todo, yo creo que eso sí para sacarle más provecho” GF1, N).

Otra razón de peso es que esperan conocer alternativas para continuar sus estudios: “pues yo también en el ámbito educativo planeo que [el programa] me ayude a tener opciones” (GF1, PO).

Finalmente, consideran que el programa les ayudará a alcanzar sus metas:

“Pues yo para tener aprendizaje, en alcanzar mis metas, a terminar mis estudios y lograr lo que quiero ser, y pues salir siendo una mejor persona, con más alto intelectual” (GF1, N).

De acuerdo con la OIT, la crisis económica que golpeó América Latina en 2008 y 2009 provocó un aumento del 14,3 al 16,1 por ciento de desempleo juvenil (OIT, 2010). Para 2011, la recuperación económica no benefició a los jóvenes puesto que el número de jóvenes desempleados es tres veces mayor al de los adultos (OIT, 2011). Así mismo, un 20% de los 104 millones de jóvenes en América Latina y el Caribe no estudian ni trabajan (OIT, 2011).

Jóvenes provenientes de familias más pobres y desintegradas se enfrentan ante esta situación solos, pues, “deben tomar decisiones respecto de sus estudios, trabajo o

familias sin la información ni orientación debidas, con referentes ausentes o en espacios de socialización que no contribuyen a definir trayectorias exitosas hacia el trabajo decente” (OIT, 2011, p. 9). En este sentido, el programa OLJ surge como una propuesta de acompañamiento que orienta a los jóvenes.

Para Olmos (2011, p. 365), “los jóvenes de 16 a 21 años en situación de vulnerabilidad (social, educativa y/o laboral) tienen un perfil laboral y formativo poco cualificado y un perfil socioeconómico con tendencia ser bajo”. No obstante, las expectativas que tienen del programa reflejan que los jóvenes son conscientes de sus limitantes y buscan el apoyo y orientación para superarse.

7.1.2. Razones por las que se encuentran desempleados.

Se comenzó el grupo focal preguntando a los participantes acerca de las razones por las que por el momento se encuentran desempleados. Una de las mujeres (MY) fue madre adolescente, motivo por el cual no terminó la secundaria. A sus diecinueve años tiene dos hijos, no tiene empleo pues por el momento se dedica a cuidarlos. Un varón comentó que no tiene primaria. Ante esto, otra participante (ME) explica que no podría acceder a algún empleo formal por su bajo nivel de escolaridad. (YD) por su parte comenta que por motivos de salud faltó por un periodo prolongado y ya no quiso regresar por flojera. Finalmente, gran parte del grupo más bien deseaba estudiar, por lo que dejaron sus empleos o no buscaron alguno para disponer de tiempo y prepararse para el examen de ingreso a la preparatoria o universidad. Así lo menciona (PO):

“Pues ya tiene como cuatro meses que me salí porque yo esperaba quedar en la universidad y como no quedé, pues ya no busqué, y me enteré de este taller y pues ya decidí no buscar” (GF1, PO).

Es importante señalar que para algunos no es la primera vez que aspiran a “salir en listas”, es decir, ser aceptados en escuelas públicas para continuar con sus estudios, sino que es la segunda o hasta tercera ocasión en que lo intentan. El taller llega entonces en un momento decisivo, puesto que tenían un objetivo claro y al no tener la oportunidad de conseguirlo existe confusión en sus vidas.

Ante la misma pregunta: ¿por qué los jóvenes se encuentran desempleados?, Rueda (2012) menciona que en una encuesta realizada a jóvenes, el 21,50% opina que no hay trabajo, el 17,30% no tiene preparación, el 11,80% lo atribuye a su edad y el 8,90% no sabe dónde buscar empleo. Como puede observarse, la única respuesta que coincide con lo mencionado por los participantes del grupo focal tiene que ver con su preparación. No obstante, conforme se avanza en el tema la mayoría de los puntos fueron también puestos sobre la mesa.

7.1.3. Formas de buscar empleo.

Esta categoría contiene las diferentes alternativas de búsqueda de empleo aplicadas por los jóvenes en experiencias previas al taller, encontrando principalmente cuatro maneras:

- A. La revisión de anuncios en el periódico,
- B. caminar en busca de letreros: “yo de que voy a algún lado y me agarro caminando, y en el periódico” (GF1, N).
- C. entregar solicitudes en el centro de la ciudad: “yo salgo con solicitudes al centro por los lugares a donde ya había trabajado, y a veces me hablaban” (GF1, N2).
- D. y preguntando o recibiendo ofertas de sus conocidos:

“Yo mi hermana ya trabajó con esa persona, entonces la persona le dijo que si no conoce a alguien que quisiera trabajar y pues como yo no estaba estudiando decidí irme a trabajar; ya después me salí para seguir estudiando para mi examen de la universidad y no quedé otra vez y el señor me habló a mí, que si estaba disponible, pero ya no quise” (GF1, PO).

Comparando nuevamente con la encuesta analizada por Rueda (2012), el 34% de los jóvenes busca empleo por medio de un amigo, el 30% por un familiar, el 12,6% por recomendación, el 9,20% consultó en el periódico, y el 4,7% se apoyó en una bolsa de trabajo. Esto quiere decir que el 76,6% se apoya en los vínculos relacionales con los que cuenta.

Esta respuesta coincide ampliamente con lo mencionado por los participantes del grupo focal, pues al preguntarles cuál opción había sido la más efectiva algunos mencionaron las relaciones y los contactos. Cabe señalar que hacen uso de varias

alternativas a la vez, por ejemplo, la búsqueda en el periódico y los contactos: “bueno, yo cuando busco trabajo siempre es en el periódico, o de alguien que me comenta: ‘no pues es que están ocupando’, y así” (GF1, N).

Al respecto, es importante mencionar que el programa OLJ realiza un trabajo de vinculación entre los jóvenes y empresarios, recomendando a los jóvenes que se gradúan del programa y consolidando una red de apoyo para ellos. Además, brindan seguimiento personalizado por cuatro meses una vez concluida la fase de formación.

7.1.4. Dificultades para encontrar empleo.

¿Es difícil para los jóvenes obtener un empleo? O, ¿es precisamente su condición de jóvenes una ventaja frente a otras poblaciones? Como ya fue señalado en el apartado 4.2, desde la perspectiva teórica diversas instancias y académicos conciben a los jóvenes como una población vulnerable frente al desempleo.

Pero, ¿cuál es su vivencia? A lo largo del diálogo con ellos pareciera ser más complejo que sencillo, al menos desde su propia percepción:

“[He buscado en] abarrotes, dulcerías, panaderías, y en todos es difícil porque si no tienes estudios es difícil, si no tienes la edad es difícil, si no tienes la experiencia es difícil, pero como quieren que uno la tenga y no le dan la oportunidad, y pues sí es cierto como dicen ellas, y no tienes un contacto como ella, por ejemplo, que mi hermana trabaja y me va a meter, pero, ¿y si no la tienes? es más difícil” (GF1, MY).

Esta categoría contiene las cuestiones que han dificultado a los jóvenes encontrar empleo. Se divide en dos subcategorías: dificultades del contexto y dificultades personales. La subcategoría de dificultades del contexto se refiere a los criterios puestos por los empleadores, mientras que las personales obedecen a la situación personal de los participantes.

a. Dificultades del contexto

Desde el punto de vista de los jóvenes, **la edad** es una dificultad. Para quienes son menores de edad representa poca o nula experiencia laboral: “pues a veces por la

edad no te dan trabajo, porque estás muy chica. ‘es que tienes que ser mayor de edad’ (GF1, N).

En contraste, comentan que algunas empresas prefieren contratar a quienes sean menores de diecisiete años para ofrecerles un sueldo más bajo. Al respecto, ME opina:

“Son varias cosas, ¿verdad? Primero te ponen edad, luego si ya tengo la edad, ¿y la experiencia?, y luego cuando ya tienes la experiencia: ‘ya te pasaste’. Por ejemplo, yo trabajé en zapaterías o en tiendas, y así, y en la zapatería sí te piden de 17 para abajo” (GF1, ME).

Otra dificultad es el **bajo nivel de escolaridad** con el que cuentan, el cual determina el tipo de empleo al que podrán tener acceso:

“Si no tienes prepa, así de una empresa de producción no pasas” (GF1, N).

“Ahorita sí es más que nada por los estudios (1). Bueno, para que tengas un buen sueldo que te ayuda a estar más o menos” (GF1, ME).

El caso de “CA” es mucho más complejo, al no haber concluido la primaria:

“Pero pues tú me imagino que en fábricas no, solamente como albañil porque no tienes la primaria” (GF1, ME).

Por otro lado, aunque en broma, surgió un tema delicado, y es el hecho de que el empleo y el sueldo estén condicionados a la simpatía que se pueda tener con el jefe inmediato, o incluso, a la atracción sexual que se pueda generar en quien toma la decisión de dar o no trabajo:

N: “Si le caes bien al de producción”.

ME: “Le coqueteas el gerente y ya”.

Así mismo, las **condiciones laborales** también fueron mencionadas por los jóvenes como dificultades, pero éstas serán abordadas en el apartado destinado a dicha categoría.

Weller (2006), colaborador en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, hace mención de algunas hipótesis que explican el elevado desempleo juvenil. Una de ellas considera que los jóvenes, al estar iniciando su vida laboral, son poco

productivos. De manera contraria, los costos laborales son elevados. Por otro lado, ante un contexto de crisis económica los jóvenes “son los primeros en ser despedidos y los últimos en ser contratados” (Weller, 2006, p.14).

Por otro lado, los jóvenes no alcanzan a ver y mencionar las dificultades que existen también para los empresarios, quienes se ven envueltos en mayores complicaciones administrativas al contratar a un menor de edad, sino que simplemente vinculan el requisito de la edad con la experiencia de manera simplista. Además, llama la atención que consideren la edad, una condición personal, como una dificultad del contexto, dejando de asumir la responsabilidad de su condición como menores de edad y trasladándola al otro por no brindarles la oportunidad.

Datos de la Encuesta Intercensal INEGI 2015 arrojan que el 62.4% de los adolescentes de 15 a 19 años asiste a la escuela, dato que se reduce significativamente en los jóvenes de 20 a 24, puesto que tan solo el 25.5% estudia. Finalmente, solo el 7.1% de jóvenes entre 25 a 29 años se mantiene (INEGI, 2016).

En la colonia Nueva Santa María esta tendencia se repite, pues existe mayor índice de deserción mientras más se avanza en el nivel de escolaridad. También, vale la pena recordar que, en dicha colonia, el nivel educativo es de 7.4 años. (Censo de Población y Vivienda, INEGI, 2010, citado en SEDESOL, 2011).

Diversos estudios consideran que un mayor nivel educativo dará a los jóvenes mayores probabilidades de insertarse laboralmente (Diez de Medina, 2001; citado en Weller, 2006). Empero, también ha sido un tema bastante cuestionado (Weller, 2006). Para Weller (2006), aunque en América Latina y el Caribe ha incrementado el nivel educativo, la calidad de los programas deja mucho que desear, por lo que considera que, aunque se contara con estudios, eso no garantizaría ni pondría en ventaja a los jóvenes para obtener un empleo.

b. Dificultades personales

En cuanto a las dificultades personales una participante comenta que una dificultad personal es tener hijos, en el supuesto de que al trabajar los descuidaría: “pues

yo mi familia, yo tengo dos hijos, no puedo estar trabajando porque no quiero descuidarlos” (GF1, MY).

Esta situación lleva a otra, y es que al menos una vez por mes los empleos en el giro de comercialización, los más comunes en su colonia, solicitan al personal ampliar su jornada laboral para realizar inventario. En otros casos, el horario del día a día también implica que no se puedan ir hasta haber realizado el corte. A continuación, el testimonio de MY:

“Otro problema es que a veces te piden que te quedes un día hasta la noche y pues ya te es difícil llegar a tu casa porque... (1) que para hacer un corte, o un listado de todo lo que hay, y te dicen: ‘sí, sí te doy el trabajo pero necesitas quedarte un día’” (GF1, MY).

Ahondando en esta dificultad, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) asocia la maternidad de jóvenes con una menor probabilidad de estudiar. Podría suponerse que el abandono escolar se da a causa de un embarazo adolescente. No obstante, la CEPAL hace notar que la relación puede ir en ambos sentidos. Es decir, la deserción escolar conlleva mayor riesgo de embarazo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2004).

En cuanto a inserción laboral se refiere, las jóvenes que son madres suelen dedicarse a labores domésticas y al cuidado de sus hijos antes que buscar un empleo (CEPAL, 2004). Para mujeres con dos o más hijos la probabilidad de que se inserten en el mercado laboral es muy reducida puesto que su situación se complejiza, puesto que deben considerar gastos en el cuidado de sus hijos (CEPAL, 2004).

Es de llamar la atención que MY fue la única que hizo mención a dificultades de carácter personal. Como se señaló anteriormente, pareciera que su edad y escolaridad son inconvenientes puestos por el patrón y no asumidas por ellos.

7.1.5. Oportunidades para encontrar empleo. Desempeño y oportunidades laborales.

En cambio, las oportunidades para encontrar empleo si están reconocidas tanto en el ámbito del contexto como el personal. Por una parte, del contexto reconocen que,

aunque los sueldos serán muy bajos, sí existen ofertas que los incluyen a pesar de su edad o baja escolaridad o no contar con experiencia:

“Pues sí, ya he visto carteles que dicen de 16 a 40 años, primaria terminada, y no necesitas tener experiencia, ni nada, sí te van a pagar muy poquito si no has tenido un trabajo estable, que puede ser en un mercado, en un tianguis, en una tienda de ropa”. (GF1, MY).

En el ámbito personal, consideran que un buen desempeño profesional les permitirá contar con la oportunidad de un empleo.

“Yo creo que todo depende de cómo tú te desarrolles, de como tú seas en el trabajo [...] es depende de cómo te vean, si ellos te ven movido se van conectando, pero igual si estás ahí que apenas vas a clases y así, pues no te van a poner el trabajo luego, luego; búscale si quieres.” (GF1, N).

Esta concepción se asemeja a la postura de la OIT, pues considera que, en efecto, podrían existir oportunidades profesionales para los jóvenes cuando estos cuentan con apoyo y son acompañados (OIT, 2010).

7.1.6. Condiciones laborales.

El diálogo con los jóvenes acerca de las dificultades que tienen para obtener un empleo trajo consigo el detalle de las condiciones laborales a las que se han enfrentado, lo cual dista mucho de lo que la OIT ha llamado “trabajo decente”:

Un trabajo productivo con remuneración justa, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para el trabajador y su familia, mejores perspectivas para el desarrollo personal y social, libertad para que manifiesten sus preocupaciones, se organicen en la toma de decisiones que afectan a sus vidas, así como la igualdad de oportunidades y de trato para mujeres y hombres (Rodríguez, 2010, p. 6.).

A saber, en el contexto de los jóvenes entrevistados, los empleadores solicitan jornadas de trabajo amplias mientras que el sueldo ofrecido es bajo: “a veces son muchas horas y pagan muy poquito” (GF1, MY).

Aunado a esto, son empleos en los que no les brindan prestaciones de ley, como seguro social. “ME” comenta:

“Que ni te ofrecen seguro, ni nada, pero tienes que ser mayor de 18. Bueno, que es lo más lógico que te piden una edad para darte tu seguro y todo, y al final te exigen una edad [la cumples] y no te dan nada (GF1, ME)”.

Este comentario hace eco con información proporcionada por la CEPAL, ya que, en 2008, un total de 3, 544, 069 jóvenes no contaban con prestaciones laborales básicas, como seguridad social, cifra que incrementó en 2009 a 3, 723, 520, situación por demás alarmante (Rodríguez, 2010, p.12).

Por su parte, “MY” coincide y agrega:

“Ten tus cien pesos al día y de ocho a ocho. Tienes que ser mayor de edad para pagarte tus cien pesos y sin seguro; deberían dar vales, de perdiz” (GF1, MY).

A la par de estos comentarios el resto del grupo asiente con la cabeza.

Para ejemplificar los bajos sueldos, “ME” menciona que apenas les alcanza para comprar zapatos en la misma zapatería en la que trabajan, siempre y cuando tengan la posibilidad de ser mantenidos por alguien más, como sus padres:

“Ya en cualquier lado pagan muy poquito chula; tu cel es de \$1,200 hacia abajo si bien te va [...] estamos hablando de alguien que te mantenga, en tus papás y que no tengan ninguna obligación, que te alcance para comprarte zapatos y en esa misma tienda” (GF1, ME).

Por tanto, los jóvenes consideran que los empleos a los que pueden tener acceso implican amplias jornadas laborales, bajos salarios y nulas prestaciones.

Esta percepción es validada por la OIT (2010), al señalar que cerca de 16 millones de jóvenes tienen empleos precarios, que se distinguen por ser mal remunerados y temporales, que comúnmente forman parte de la economía informal.

7.1.7. Abusos laborales.

Cuando algunas de estas condiciones se experimentan en extremo son percibidas por los jóvenes como abusos: “veo que cuando los ven chicos abusan de que: ‘no, quédate otro rato y te vamos a pagar’; ¿y cuál?, no les dan nada, o si le dan son cien pesos y di de santos que te fue bien” (GF1, N).

Por su parte, “CI” comparte una experiencia propia donde las actividades acordadas distaron de las realizadas, al igual que el salario otorgado. Para su análisis posterior se le ha otorgado el título de “Caso A”:

Caso A

“Eso me dijo una señora, que me dijo (1), con la que yo fui a trabajar, que me iba a pagar trescientos pesos al día, y me dijo que lo que iba a hacer era limpiar los muebles y este... (1) iba a hacer lo de barrer y trapear, nada más, no dijo que iba a tender la ropa, no dijo que iba a lavar, no dijo que iba a limpiar los muebles, no dijo que iba a arreglar el jardín, no dijo nada de eso {molesta}, y al final me hizo hacer todo y nada más me pagó doscientos cuarenta {enojada} [...]” (GF1, CI).

Finalmente, aunque es importante no perder de vista que tal como ellos lo señalan, la edad, poca o nula experiencia y bajo nivel de escolaridad dificultan contar con mejores oportunidades laborales. Ahora bien, no hay que olvidar el contexto económico del país. Rodríguez (2010) considera que los jóvenes no pueden acceder a empleos decentes dada la crisis económica que ha azotado el país en los últimos diez años. De manera histórica, en 2009, México alcanzó el record en América Latina al menor crecimiento económico (-6.7%) (Rodríguez, 2010).

De igual forma, la CEPAL destaca el caso de México, pues de todos los países de la región, fue quien más incrementó sus niveles de pobreza en 2009, al reducir el PIB y afectando los salarios y condiciones laborales (Rodríguez, 2010).

7.1.8. Forma de responder ante los abusos.

Dadas estas condiciones laborales de abuso, es pertinente preguntarse acerca de la manera en que los jóvenes responden. ¿Qué hacen?, ¿qué dicen?, ¿cuál es su postura?

En el “Caso A”, mencionado anteriormente, la joven que vivenció la experiencia confrontó directamente a su empleadora:

“Yo sí le reclamé: ‘¿sabe qué?, si no quiere, si no me va a pagar lo que usted prometió, quédese con su dinero, yo tampoco no lo necesito, no está bien que porque me vea pobre me va a estar humillando, y anda diciendo tantas cosas’, y entonces me enojé, agarré y le dejé su dinero, y

agarré y me fui, y le dije: “no, de verdad no necesito su dinero, ni tampoco que me humille, no por doscientos cuarenta pesos me voy a estar dejando pisotiar [sic] por usted”, y pues yo agarré y me fui, y luego le dije que yo ya no iba a regresar, y luego ya después me fue a buscar y me dijo que me iba a dar un poco más y le dije: ‘no, yo ya no le creo, ya no voy a regresar con usted, mejor me quedo donde estoy, porque usted me dijo que no iba a hacer esto, y usted es una abusadora, me está robando dinero, me está poniendo hacer más trabajo del que no es’[...] De ahí aprendí la lección y ya no quise volver” (GF1, CI).

Como se puede observar, además de reclamar optó por no recibir el dinero e irse. Durante la narración, varios participantes se mostraron asombrados y dijeron que no le habrían regalado su dinero. Sin embargo, para “CI” el hecho representó una humillación a su persona, por lo que renunciar a su remuneración era menos importante que salvar su orgullo. Finalmente, ante los intentos de la patrona de que volviera ofreciéndole más, CI se negó argumentando desconfianza. Otra manera de responder ante el abuso fue evidenciando a la persona: *“usted es una abusadora, me está robando dinero, me está poniendo hacer más trabajo del que no es”* (GF1, CI).

Por su parte, “PO”, también comenta negarse a trabajar bajo ciertas circunstancias, por lo que opta por negociar y poner condiciones:

“Cuando yo empecé a trabajar, y era mi primer trabajo, y a mí lo que me daban se me hacía bien, [...] cuando me salí el señor me volvió hablar y yo le dije que: ‘ya no voy a trabajar por el sueldo que usted me ofrece, porque si se pone a ver yo ya tengo experiencia en lo que usted ocupa’, le dije: ‘yo no voy a trabajar por el mismo precio’, y pues sí me subió, pero si me decía que no, por ese sueldo yo le iba a decir que no” (GF1, PO).

Sin duda, “PO” supo valorar su experiencia profesional como argumento para solicitar mejores ingresos económicos, teniendo la libertad de negarse si esto ocurría.

Por su parte, “MY” menciona que no siempre es posible negarse a un empleo cuando existe una apremiante necesidad de trabajar:

“Ahorita que ella decía que si no me suben el sueldo pues no, pero cuando tienes la necesidad trabajas con un sueldo mínimo, tienes la necesidad y no puedes decir que no porque cuando tú sabes que lo necesitas, y no lo puedes dejar pues sin eso no comes” (GF1, MY).

De forma contraria, “ME” coincide con la postura de “CI” y comenta:

“Yo sé que tienes tu casa y tus hijos [dirigiéndose a MY] pero tener un sueldo bajo y estar aceptando humillaciones por un taco de comida creo que no, no está bien, tienes hijos y creo que es un ejemplo que les estás dando, si tú quieres dar un ejemplo bien, pues: ‘mijo sabes que nunca tienes que dejarte’ “(GF1, ME).

Así, las respuestas fueron diversas, yendo desde el reclamo y confrontación directa con el empleador, la negociación de mejores condiciones laborales, o, en contraparte, aceptarlas.

7.1.9. Falta de oportunidades para continuar con sus estudios

Aunque originalmente el grupo focal estaba pensado para sondear la vivencia de los jóvenes frente al desempleo, debieron de incluirse y adaptarse preguntas que permitieran indagar y dar cuenta de su vivencia frente a la falta de oportunidades para continuar con sus estudios y/o la deserción escolar. Esto, debido a que gran parte del grupo se encontraba en esta situación.

Para ser precisos, en este análisis se entiende la falta de oportunidades para continuar con sus estudios, como aquellos casos que presentaron su examen para ser admitidos en alguna escuela pública más no lo consiguieron: “acabé la prepa, hice trámites para la universidad, y que por 3. 5 puntos ya no quedas. Por ejemplo, yo esa vez de que hice [el examen] me faltaron 5 puntos” (GF1, NA).

Por otro lado, los casos de deserción son aquellos en los que por voluntad propia deciden no ingresar o bien, abandonan los estudios que cursaban, siendo el principal motivo los embarazos adolescentes.

Datos del Banco Interamericano para el Desarrollo (2012), indican que México ha avanzado en ofrecer mayor cobertura escolar a la población, puesto que de 1950 a 2010 el nivel de escolaridad se incrementó 7 años. Sin embargo, 3 millones de niños y jóvenes de entre 3 y 17 años no forman parte del sistema educativo. En educación media y superior, el tema de acceso y permanencia continúan siendo un reto. Así mismo, el acceso se ve condicionado al nivel socioeconómico que los jóvenes posean (Banco Interamericano de Desarrollo, 2010).

7.1.10. Sentimientos ante la falta de oportunidades de estudio.

No poder continuar con sus estudios como lo desean, genera en los jóvenes distintos sentimientos. Entre ellos, la sensación de fallarles a tus familiares:

“Mi mamá es mamá soltera y le agradezco a Dios que me ha sacado adelante, y esta vez que no quedé lloré tanto por el esfuerzo que había hecho y también porque dije mi mamá tanto esfuerzo, tanto que le costó darme ese dinero y no haberme... no haber quedado, no fue... lo que yo le había fallado a ella” (GF1, N).

También aparecen sentimientos como desilusión, frustración y decepción.

“Cuando me dijeron que no había quedado en listas yo sí me agarré llorando [...] y pues la verdad estoy desilusionada, [...] y pues a veces es una fuerte frustración porque a veces por ser la mayor te sacrificas más” (GF1, N).

“Yo le eché todas las ganas, no quedé y eso me decepciona y eso me hace pensar si quiero seguir” (GF1, PO).

Para Larios, “la emoción es el conjunto de sensaciones experimentadas. En el momento en que una persona le pone nombre a eso que siente, cuando le da un significado, hablamos de un sentimiento” (Larios, 2010: 29). En este sentido, como se puede observar en los testimonios, en repetidas ocasiones hacen alusión al llanto, como emoción; sin embargo, no llegan a nombrar el sentimiento, tristeza, por ejemplo.

De igual forma, aunque expresan su sentir: “eso me decepciona”, “es una fuerte frustración”, en pocas ocasiones asumen el sentimiento como propio: “estoy desilusionada”.

De manera contrastante, lo que sí asumen como propio es no ser aceptados, pues se sienten responsables, ignorando o perdiendo de vista las carencias del sistema educativo actual y su incapacidad para brindar educación de calidad gratuita para todos. Por poner un ejemplo, en el calendario 2016 para ingresar a la Universidad de Guadalajara, tan solo en la ZMG hubo un total de 30,371 aspirantes; de los cuales fueron admitidos 9,681 y no admitidos 20,690; por lo tanto, el porcentaje de admisión fue del 31.88 % (Universidad de Guadalajara, 2016).

7.1.11. Alternativas educativas.

Durante el diálogo acerca de las pocas probabilidades de ser aceptados en escuelas públicas, surgieron comentarios alusivos a los colegios privados. Estos, no son vistos como alternativa educativa por la mayoría de ellos.

En primer lugar, descartan la opción por considerar que sus costos son altos. Recordemos que la zona en la que habitan tiene altos grados de marginación y por tanto pagar sus estudios no es asequible para todos: “La verdad escuelas de paga pues se puede decir que sí te ayudan pero son caras y no hay tanta oportunidad” (GF1, N).

Por otro lado, comentarios de otras personas les han hecho tener la idea de que estudiar en una preparatoria privada o abierta les cerrará las puertas cuando quieran ingresar a una licenciatura pública o cuando busquen empleo:

“Dicen que esas ni te sirven. Yo conozco una señora que ahorita me está apoyando y dice que las escuelas privadas no te sirven para el trabajo [...] que a veces no te sirve ni para acomodarte en una carrera [...] entonces voy a echarle ganas para salir en la UDG, no estaban agarrando a personas que venían de escuelas abiertas” (GF1, N).

Incluso llegan a considerar que “a veces te venden tu certificado” (GF1, N).

Casos como el de “P”, quien por tercera ocasión aplicó examen para ser aceptada en la Universidad de Guadalajara y nuevamente no salió en listas, muestran el contraste entre su deseo y necesidad de continuar con sus estudios, y que se cierran ante aparentes oportunidades por el estigma que tienen de los colegios privados o escuelas abiertas. Estigma además infundado, pues se basan en lo que: “la gente dice”.

En contraparte, “ME” desmiente la información y comparte:

“No, no es cierto [...] yo estoy haciendo la preparatoria en COBAEJ, por exámenes, porque tampoco tengo la posibilidad y es muy barata, es un certificado que vale y que nada más son los sábados” (GF1, ME).

Su comentario abre el panorama. Podría pensarse que además de la mala percepción que algunos tienen de escuelas abiertas o privadas, también existe un

desconocimiento de alternativas educativas, las cuales les permitirían continuar con su proyecto de vida.

El programa OLJ es muy enriquecedor al respecto, pues precisamente acerca a los jóvenes opciones para continuar con sus estudios y los asesora en la realización de los trámites.

7.1.12. Forma de responder ante no salir en listas o ante la deserción escolar.

Del mismo modo que se analizaron las respuestas de los jóvenes frente a los abusos de empleadores, toca el caso a las respuestas de los jóvenes al no salir en listas o al abandonar sus estudios.

Cuando los jóvenes no salen en listas buscan la manera de lograrlo a como dé lugar. Se lo plantean como meta y adecúan sus actividades cotidianas en función de conseguirlo. En el Caso B, “P” dice esforzarse, no quiere rendirse, incluso comenta que “no piensa parar”:

CASO B

“Yo con esta vez es la tercera vez que hago examen para la universidad. La primera vez fue arquitectura, la segunda dije: “no, yo quiero seguir con arquitectura, voy a esforzarme”, y yo decidí salirme unos meses [de trabajar] para estudiar para mi examen, pero primero lo que hice fue trabajar para yo pagar lo de mi universidad, [...] yo pienso que nunca me he rendido, si no salgo es de que otra vez, y esta vez dije de que arquitectura pues ya no, a lo mejor hago otra cosa, seguir estudiando, no pienso pararme y [puedo] ver otra carrera” (GF1, P).

En el caso anterior, adaptó su estilo de vida, trabajó unos meses para solventar los gastos administrativos del proceso de admisión, para después dejar el empleo y dedicar todo su tiempo a prepararse para el examen.

Otra participante buscó cursos que la prepararan mejor mientras, como OLJ, mientras vuelve a aplicar:

“Busqué cursos porque yo la verdad no me quiero quedar en mi casa y empecé a buscar donde, y vi este curso y dije pues me voy a dar la oportunidad de experimentar nuevas cosas que me puedan dar la posibilidad de salir adelante, ya para la otra le echo más ganas y volver a hacer trámites para quedar” (GF1, N).

Como se mencionó anteriormente, pareciera que no alcanzan a dimensionar las carencias del sistema educativo para dar cabida a todos los jóvenes que desean continuar con sus estudios, sino que, desde su óptica, salir en listas depende completamente de ellos, vinculando el poder con el querer: “pues entonces digo: ‘no, sí puedo’, y le echo las ganas, a veces ese poquito que te dan las personas hacen que tú te levantes y digas: ‘no, sí, para la otra sí voy a salir y voy a tratar’ (GF1, N).

Desde otra perspectiva, quienes abandonaron sus estudios a causa de un embarazo adolescente son quienes se abren a distintas alternativas:

“Fue casi saliendo de la secundaria, entonces yo veo alternativas, ¿cómo no descuidar a mi hija?, estoy haciendo la preparatoria en COBAEJ, por exámenes, porque tampoco tengo la posibilidad y es muy barata, es un certificado que vale y que nada más son los sábados” (GF1, ME).

“ME”, también habla de sacrificarse, adaptándose a horarios y ahorrando para pagar sus estudios:

“Aunque me se me antojara un elote o algo hay que ahorrar, no malgastar dinero, [...] simple y sencillamente de meterle crédito al celular, para nada, no tengo dinero, no tengo la posibilidad, [...] si quieres algo creo que tienes que esforzarte y sacrificar varias cosas si quieres obtenerlo (GF1, ME).

En el otro caso de deserción escolar, MY coincide en su deseo de retomar sus estudios: “voy a salir adelante, voy a seguir estudiando, voy a hacer una carrera para que el día de mañana no dependa de nadie” (GF1, MY).

7.1.13. ¿Con qué cuentan?

Hasta el momento se ha hablado de las dificultades que enfrentan los jóvenes, pero, ¿con qué cuentan?, ¿qué tienen para salir adelante? Aunque la sensación de los jóvenes es no sentirse del todo preparados para un empleo o para el examen de admisión a la universidad, consideran que tienen ganas y pasión: “Yo pienso que las ganas, la pasión, porque cuando tú estás buscando algo te sientes preparado para seguir haciéndolo” (GF1, N).

De igual forma, buscan asesorías, investigan alternativas, pues consideran que si quieren pueden: “si no le entiendo de esta forma hay otra, empezarle a buscar, no

quedarme con que: ‘no quedé pues ni modo’, ver qué escuelas, investigar de una forma u otra” (GF1, N).

Lo anterior puede hablarnos de que los jóvenes, para salir adelante, cuentan con iniciativa, pro actividad y perseverancia. Así mismo, en repetidas ocasiones hicieron mención al apoyo que reciben de sus familiares:

“Pues yo la verdad tengo todo el apoyo de mi marido, de qué estaba a gusto y en mi casa cuidando a mis hijos, pero dije: “cuando él me falte, ¿qué voy a hacer yo con mis dos hijos?” (GF1, MY).

“Ella dijo: ‘no ese dinero yo te lo doy hija, para que si yo no pude tú sal adelante, tú vas a tener mi apoyo’. Cuento con el apoyo de mis familiares: ‘no te rindas, sabemos que vas a poder salir, espero que no te rindas’, [...] pues entonces digo: ‘no, sí puedo’ [...] veces ese poquito que te dan las personas hacen que tú te levantes [...]” (GF1, NA).

Los testimonios anteriores dejan entrever claramente de donde provienen los propios discursos de los jóvenes, reforzando la idea del “querer es poder”, independientemente del contexto educativo y laboral que les rodea. Es de comprenderse también que ellos expresen frustración “al fallarles” cuando no salen en listas. Es decir, le dicen al joven que puede, no lo logra, y carga no solo con su propia decepción sino con el peso de la confianza depositada en ellos.

Además de los discursos de apoyo, los jóvenes cuentan con testimonios de sus familiares que toman como ejemplo y que modelan su manera de actuar, en este caso frente al empleo:

“Le ayudo a mi tío que trabaja en una empresa [...] él empezó... sabes que no tenía la prepa, no tenía la posibilidad de pagar la prepa y se metió al trabajo, [...] lleva años, y en una empresa te va subiendo de nivel si te tienen la confianza, si eres movida te da la oportunidad, si ven que te vale pues no te dan la oportunidad, si ven que te dan igual las cosas no te apoyan, bueno, depende de la empresa; por ejemplo, en esta empresa él empezó de cortador de rollos y luego ya se fue a almacén y ahorita ya está en ventas, entró chico, desde los 18 años empezó a trabajar, y me dice: ‘si te cierran la puerta tú no te rindas, por algo pasan las cosas, tú no te rindas, tú ve esto y tú ve aquello’, y me dice: ‘si ves un trabajo así chiquito tú aprovéchalo porque eso después te va a servir’ (GF1, N).

7.1.14. ¿Qué les falta para tener empleo/reinsertarse en los estudios?

La búsqueda de empleo o prepararse para el examen de admisión a la preparatoria o universidad requiere de distintos recursos. El más señalado fue el recurso económico, pues ellos consideran que sin dinero no pueden pagar cursos de preparación. El tiempo es otro recurso faltante, ya que quienes trabajan no disponen de tiempo para estudiar, y viceversa, quienes estudian buscan empleos que sean únicamente en fin de semana. Finalmente, son los mismos estudios otro elemento faltante para obtener un mejor empleo.

7.1.15. ¿Qué les ayudaría en su reinserción laboral o educativa?

Los jóvenes consideran que lo que les ayudaría en su inserción laboral o educativa es contar con el apoyo y comentarios positivos de sus allegados, pues esto les da motivación y les facilita seguir adelante:

“El apoyo de una persona que te haya ayudado, o esa persona que te diga sí puedes hacerlo, ‘échale ganas’, es motivación; y te hace de mucho porque digo: ‘sí puedo, sí le voy a echar ganas y sí voy a salir con esa motivación’ [...] pero si no tienes motivación a veces es bien difícil” (GF1, N).

Así mismo, le apuestan a alcanzar sus metas, certificarse, creer en ellos mismos y aprender de lo que les pasó.

“Creer en uno mismo, creer que puede uno hacerlo porque si tú no crees en ti pues nadie más, si tu familia no te apoya y te dice: ‘ay, no vas a poder, ¿para qué vas?’, y tú no crees en ti y le crees a las demás personas, pues no, ¿qué vas a salir adelante?” (GF1, N)

“Porque vas madurando conforme a lo que te va pasando, conforme tus experiencias y todo, entonces es depende de ti [...], aprender de las cosas buenas y malas, pero aprender, que te quede algo de lo que te pasó” (GF1, ME).

Al respecto, el programa OLJ les permite sentirse motivados, especialmente en la fase de formación que es donde se encuentran con otros en la misma situación, creando una red de apoyo. De igual forma, ganan en confianza propia.

En síntesis, la vivencia de los jóvenes frente al desempleo y/o deserción escolar al iniciar el taller está acompañada de un contexto económico complejo, donde las

experiencias de los participantes coinciden con lo que diversos estudios y organismos internacionales han planteado. Los jóvenes tienen carencias en su perfil laboral y educativo, especialmente aquellos que viven en zonas marginadas, como es el caso del grupo entrevistado. Sin embargo, son conscientes de sus limitaciones y acuden al programa OLJ en busca de acompañamiento y motivación. Olmos (2011) considera que, en efecto, con la orientación adecuada, los jóvenes tendrán posibilidades reales de inserción laboral. En materia de Desarrollo Humano, será imprescindible que los jóvenes puedan “responder conscientemente a las propias necesidades, sentimientos, significados, experiencia, historia, recursos, limitaciones y errores, así como a la calidad de persona diferente, única e irrepetible que cada uno es” (Lafarga, 2013), es decir, centrar el proceso en la propia persona. Este aporte, se verá reflejado en los resultados de los objetivos 2, 3 y 4, y en el apartado “intervenir desde el desarrollo humano”.

7.2. OBJETIVO ESPECÍFICO 2:

El segundo objetivo específico trata de promover la toma de conciencia de la experiencia vivida por los jóvenes, para que pudieran dar cuenta de ella.

Para dar respuesta, se analizó la información de los instrumentos didácticos: “el árbol de nuestra experiencia” y “el extra”. Del primero de ellos se retoman tanto los aspectos que favorecieron su proceso de formación en el taller OLJ, así como aquellos que lo obstaculizaron; mientras que de ambos instrumentos se obtienen elementos importantes para dar cuenta de los aprendizajes más significativos de los jóvenes.

7.2.1. Aspectos que favorecieron el proceso de formación

Al preguntarle a los jóvenes sobre los elementos que les ayudaron en su proceso formativo comentaron que el grupo, sus compañeros, fueron importantes, puesto que reconocen en sí mismos la dificultad para expresarse, pero sabiendo que cuentan con el **grupo**: “No saber como [sic] expresarme a pesar [sic] de eso somos un grupo unido” (AF, D).

Los jóvenes también refieren que los **trabajos o ejercicios realizados en los talleres, los temas y las experiencias vividas**, facilitaron su proceso: “Pues lo que a

mi [sic] me ayudo [sic] fue trabajos, experiencia, conferencia...” (AF, AR). A la vez, AR menciona que el conocimiento personal fue relevante: “descubrir nuevas cosas sobre mi persona” (AF, AR), mientras que “Y” comenta que “ya no ser insegura y confiar en mi misma” (AF, Y) le ayudó.

Paralelamente, para “P”, **distinguir y validar sus sentimientos** fue significativo: “distinguir mis sentimientos y emociones y saber que nada de eso esta [sic] mal al contrario” (AF, P).

Por último, una joven recibe de OLJ la certeza de “**el compromiso del programa con nosotros**” (AF, V).

7.2.2. Aspectos que no favorecieron el proceso de formación

En relación con los aspectos que los jóvenes consideran no favorecieron su proceso de formación, encontramos la “falta de interés” (ANF, AR), conductas como: “dormir” (ANF, AR), y “el no participar, mis faltas y caprichos” (ANF, A), a lo que A llama “**mi actitud**”.

Las faltas fueron mencionadas también por AR y D, quien considera que, de manera análoga, además de las **inasistencias**, sus “**retardos**” (ANF, D) le afectaron.

Similarmente, la “**distracción**” (ANF, AR), no favoreció su formación, ya sea que viniera de factores externos o del propio grupo, como lo expresa “MY”: “Que muchas veces me distraían los niños o los ruidos o mis compañeros” (ANF, MY).

A pesar de que la unión del **grupo** se mencionó como un elemento que favoreció (AF, D), V considera: “*que no todos se dieron la oportunidad de conocerse*” (ANF, V) y eso no le favoreció.

El resto de elementos mencionados tienen que ver con **cualidades personales**:

“No me gusta compartir mis cosas a los demás” (ANF, C).

“Soy muy insegura” (ANF, PO).

“Soy enojona”, “mi angustia” (ANF, N)

“Soy muy indecisa” (ANF, Y).

“No me acuerdo de las cosas” (ANF, D).

Es de subrayar que, salvo dos comentarios relacionados con el grupo, todos los elementos mencionados por los jóvenes como no favorecedores tienen que ver con su propia persona o actitud; mientras que los que favorecieron poca relación tienen con ellos y mucho con lo que el programa y los otros les brindan. Pareciera entonces que los jóvenes de contextos marginados carecen de la capacidad para valorar su propia valía y aporte a su formación, y, por el contrario, son duros en los juicios hacía sí mismos.

Estos resultados coinciden con los testimonios de tutores de un programa de formación laboral para jóvenes en situación vulnerable en España, donde también se observa absentismo, falta de puntualidad y atención, enfrentamientos, etc. A su consideración, reproducen en el taller el rol que han venido desempeñando en su contexto, para perpetuarlo. Su comportamiento, es “manifestación del autoconcepto que tienen de ellos mismos, conformado a partir de las percepciones negativas de los demás hacia su persona” (Olmos, 2011, p. 378). No obstante, conforme avanza el taller, modifican la idea que tienen de sí mismos gracias a la aceptación positiva que el grupo y talleristas le brindan, facilitando el proceso formativo (Olmos, 2011). Lo mismo sucedió con los jóvenes que participaron en OLJ, trayendo una transformación en su autoconcepto. Los siguientes apartados dan cuenta ello.

7.2.3. Aprendizajes significativos

En esta categoría, se reportan los aprendizajes significativos de los participantes, desde la visión que Rogers tiene de ellos:

Se trata de un aprendizaje que señala una diferencia en la conducta de la persona, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad, es un aprendizaje que se entreteje con cada aspecto de su existencia. En este sentido un sinónimo de aprendizaje significativo es el de aprendizaje experiencial, precisamente para enfatizar la relación de éste con la existencia de la persona (González, 2002, p. 17).

Para dar cuenta de los aprendizajes de los jóvenes se analizaron los instrumentos “el árbol de nuestra experiencia”, donde expresan los aprendizajes más significativos durante la fase formativa en el programa OLJ; y “el extra”, en el cual se les pidió describir concretamente los aprendizajes del taller “reflexionando, ando”. Los instrumentos se

categorizaron por separado, para después integrar en una matriz los resultados de ambos, de donde resulta el siguiente mapa:

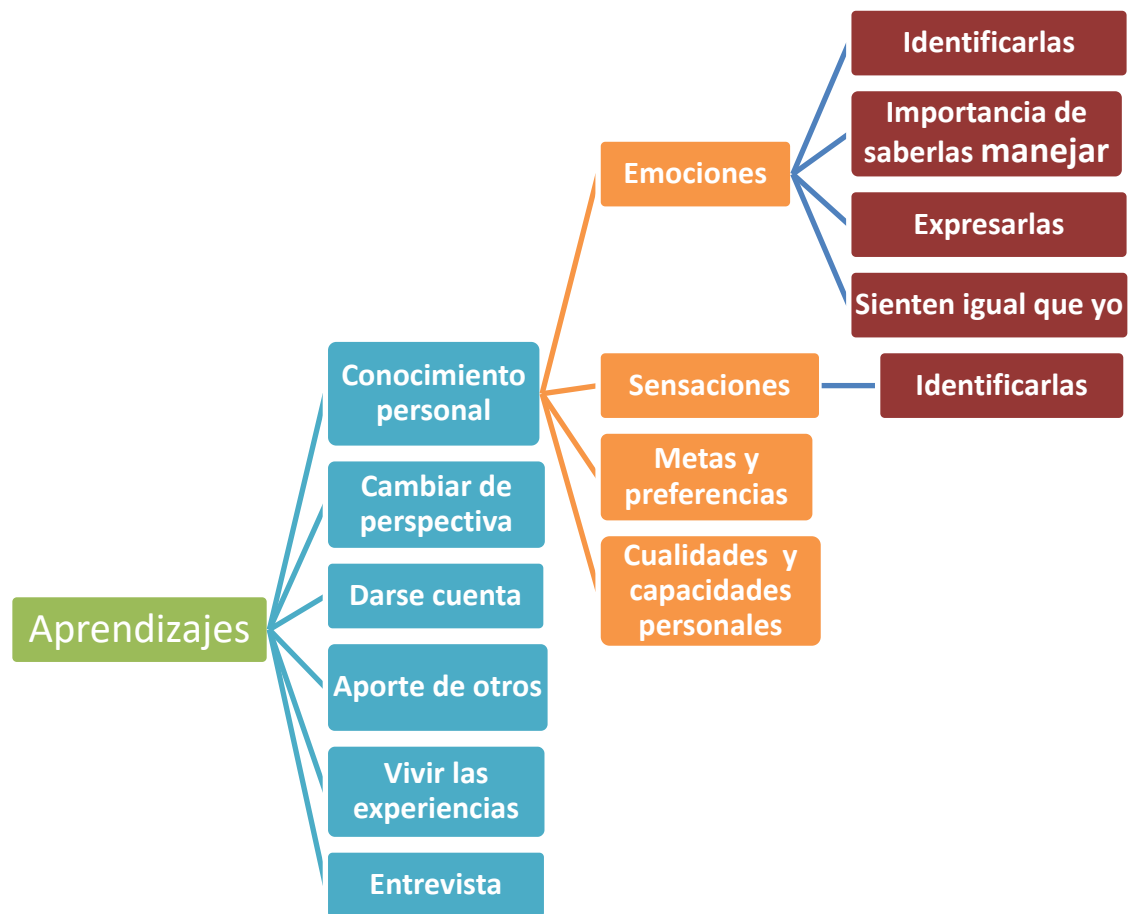


Figura 7

Fuente: Elaboración propia. Silva, 2017.

7.2.3.1. Conocimiento personal

Conocer sus emociones, sensaciones, metas y preferencias, al igual que sus cualidades y capacidades personales, fue sin duda uno de los principales aprendizajes manifestados por el grupo. Enseguida se brinda detalle de ellos.

7.2.3.1.1. Emociones

En lo que a **emociones** respecta, “M”, “Y” y “E”, coinciden en que **aprendieron a identificarlas**: “saber reconocer mis emociones” (EE, M). “MY”, es consciente de que

para ello es necesario "... poner mas [sic] atención en mi interior lo que siento [pues] aprendí a sentir" (EE, MY).

Este reconocimiento de las emociones es además situado, es decir, logran vincular un acontecimiento concreto con la emoción que lo acompaña. En la sesión cinco del taller "reflexionando, ando"; el ejercicio "otros zapatos" tuvo como fin acercar a los jóvenes diversas situaciones de su día a día para que identificaran su sentir ante cada una de ellas. Tanto en la plenaria de la sesión como en "el extra" y el grupo focal de cierre, el grupo expresó este aprendizaje:

"[aprendí] a darme cuenta lo que siento en cada situación que se me presenta, a reconocer las emociones [sic] y sentimientos que me caracterizan (EE, P).

"también lo de lo sentimientos, saber qué es lo que estamos sintiendo en una situación" (GF2, A).

Una vez identificadas las emociones, algunos participantes ven importante **expresarlas**: "nunca quedarme callada y expresar lo que siento" (EE, Y). Así mismo, "MY" y "Y" dicen haber aprendido a **manejarlas**:

"A controlar Mis [sic] emociones saber cuando [sic] detenerme y cuando no" (EE, MY).

"Yo no sabía que era explosiva, pero ahorita ya con lo de las emociones y todo eso como que ya lo controlo, sí me enoja pero me voy a contener poquito, y sí pasa, son emociones que puedes detener, y antes yo pensaba: "no, pues estoy en todo mi derecho de enojarme", sí pero también puedo controlarme para evitar muchas cosas, y es lo que yo he aprendido, de qué sí puedo controlar las cosas, y las pongo en práctica y sí me ha servido" (GF2, Y).

Por su parte, C manifiesta como aprendizaje significativo el darse cuenta de que **no puede manejarlas o identificarlas**: *"saber que aveces [sic] no se [sic] controlar mis emociones y también que hay días que uno no sabe como [sic] se siente" (EE, C).*

Empero, cabe apuntar que, reconociendo el alcance del taller, no se pretendía que los jóvenes logaran manejar sus sentimientos, pero sí que los identificaran y se sensibilizaran en torno a la importancia de saberlos manejar. En este sentido, el reconocimiento que hace "C" de su limitante es un primer paso para poder avanzar en el manejo de sus sentimientos.

Del mismo modo, para los jóvenes fue significativo saber que **comparten su forma de sentir** con sus compañeros:

“El que Muchos [sic] Nos [sic] sentimos igual en algunas situaciones y que No [sic] Somos [sic] los únicos [sic] (EE, A).

“a veces piensas que en ese momento tú eres la única que en ese momento se siente triste y [sic] hicimos una dinámica aquí en el taller de F y vi que no nomás era yo la que me sentía triste, hay más compañeros, y yo decía: “¡ay!” a veces ella lleva una vida similar a la mía, como a mí me tocó en este caso que esta “Y” [y yo] teníamos cosas como muy común y en las cuales a veces nos sentíamos tristes las dos” (GF2, C).

Más no es sólo el hecho de saber que otras personas en el grupo se sentían igual que ellos. El reconocimiento de sentimientos similares favoreció que pudieran expresarlos:

“Lo platicamos porque todos estábamos igual de... ¿de qué? de madreados {risas} o de jodidos, estábamos en la misma situación [...] entonces tú sabes, pues voy a platicar, ¡si ella también está jodida! {risas}” (GF2, MY).

Ahora bien, **“tener empatía es muy importante” (EE, C)**, de forma que si encuentran sentimientos distintos o incluso contrarios a los suyos los reconocen como válidos. Así lo expresa “P”: “hay personas que sienten igual que yo y que ninguna forma de sentir esta [sic] mal que al contrario, son buenas para tener un conocimiento de uno mismo (EE, P).

La experiencia fue entonces una invitación a ponerse en los zapatos de sus compañeros:

“No sé... también como ponerme en los zapatos de la otra persona y decir: ‘ay, es que él también siente esto, y esto’, y no nomás ser egoísta y pensar en mí, en mí, en mí, él también siente” (GF2, Y).

“Ay, yo pensé que ella no tenía nada, está risa y risa, y resulta que estaba cargando con mucho y ahí es cuando dices: ‘wow, que fuerte, siempre trae una sonrisa y resulta que traía un problemón” (GF2, MY).

La participante “Y”, coincide al expresar: “aunque parezca [sic] la misma situación a los demás [sic] cada uno reaccionara [sic] distinto y tendra [sic] otras emociones” (EE, Y).

7.2.3.1.2. Sensaciones

Continuando con los aprendizajes referentes al conocimiento personal, el **reconocimiento de las sensaciones** en la experiencia fue el objetivo de la tercera sesión del taller “reflexionando, ando”, y se retomó en las sesiones cuatro y cinco, vinculando el tema de las sensaciones con la identificación de emociones que permitieran en un segundo momento nombrar sus sentimientos. El tema de las sensaciones fue particularmente significativo para el grupo, especialmente para N y A, quienes comentan:

[Aprendí a] “conocer lo que siento, lo que dice [sic] Mi [sic] Cuerpo [sic] (EE, A).

[Aprendí a] “conocerme más a mi [sic] misma a darme cuenta como [sic] reacciona mi cuerpo” (EE, N).

7.2.3.1.3. Metas y preferencias

Otro aprendizaje significativo en relación al conocimiento personal de los jóvenes fue el **descubrimiento de sus gustos e intereses**. “P” señala que aprendió a “conocerme a saber lo que quería y lo que me gusta” (EE, P).

De igual forma, con el taller los jóvenes ganaron en claridad sobre lo que quieren. Tal es el caso de “P”, quien dice: “me doy cuenta que en el curso e avanzado mucho en aclarar muchas cosas” (AA, P). De entre las claridades obtenidas, identificar sus **objetivos y lo que quieren para su vida** fue sin duda uno de los aprendizajes más significativos para ellos:

“aprender a conocer lo que quiero y me gusta, mis objetivos” (AA, V).

“saber todo lo que echo [sic] en este tiempo y en lo que quiero para mi vida y conocerme [sic] más a mi [sic] y reflexionar sobre lo que quiero” (AA, N).

“PO”, da otro paso al mencionar que no solo sabe lo que quiere, sino que ahora sabe cómo lograrlo: “el conocerme y reflexionar que quiero como lo puedo lograr” (AA, PO).

7.2.3.1.4. Cualidades y capacidades personales

Asimismo, para los jóvenes fue sumamente valioso conocer sus cualidades y de lo que son capaces de lograr. El testimonio de AR es un claro ejemplo de ello:

“Me logre [sic] dar cuenta que me conozco mas [sic] soy mas [sic] consiente [sic], mas [sic] amable, generoso, amoroso, honesto, ganas de superarme, madera de líder, autoestima”. AR.

Además de conocer sus cualidades personales, ahora también se reconocen con la capacidad de lograr sus metas. Tal es el caso de “Y”, quien dice: “realmente no me conocía y de que si [sic] puedo cumplir lo que me propongo” (AA, Y).

En síntesis, los principales aprendizajes de los jóvenes tienen que ver con su conocimiento personal. Por un lado, los jóvenes dicen haber aprendido a reconocer sus sensaciones corporales: “lo que mi cuerpo quería decirme” (AA, A). Según Schutz, (2001), cualquier gesto, ademán, sensación muscular o estomacal, dan sentido a la experiencia, y, considera que: “si sé lo que dice mi cuerpo, conozco mis sentimientos más profundos y puedo elegir lo que debo hacer. Si sé cómo controlar el equilibrio químico de mi cuerpo, puedo alcanzar el estado que desee” (Schutz, 2001, p. 19).

Por otro lado, aprendieron a identificar, de manera situada, sus emociones; expresarlas y algunos, a manejarlas. También descubrieron que comparten su forma de sentir con sus compañeros, lo que facilitó su expresión en medio de un ambiente de aceptación y empatía. Este punto será abordado con mayor detalle en los resultados del objetivo 4.

La importancia de este aprendizaje radica en que serán jóvenes más sanos, por el simple hecho de conocer sus emociones, independientemente de si las expresan o no

(Cloninger, 2003). No obstante, aquellos que lograron expresarlas avanzan en tener una percepción menos distorsionada de la realidad que las causó (Cloninger, 2003).

Otro aprendizaje relacionado al conocimiento personal tuvo que ver con el descubrimiento de sus gustos e intereses, con tener claridad de lo que quieren para su vida. De igual forma, reconocieron sus cualidades personales. Quizá este sea el aprendizaje que mayor impacto tendrá en su inserción laboral y/o educativa. Como se ha mencionado, jóvenes que viven en contextos marginados están rodeados de problemáticas como inseguridad, violencia intrafamiliar, pobreza, etc. Han crecido en ambientes hostiles donde, según Lafarga (2013), sentirán vergüenza de ser quienes son, consecuencia del rechazo que han recibido. Aun cuando contaran con condiciones favorables, podrían experimentar no sentirse valiosos (Lafarga 2013 en González, 2013).

Sin embargo, Rogers (1978) cree que las personas pueden modificar el concepto que tienen de sí mismas, sus actitudes y conductas (Rogers, 1978 en Cloninger, 2003). Por ello, la psicología humanista plantea trabajar en el amor propio para mejorar la autoimagen, en este caso de los jóvenes acompañados (González, 2013).

Para Rogers, existen tres tipos de conocimiento: el conocimiento subjetivo, el conocimiento objetivo y el conocimiento interpersonal. El más relevante para él es el subjetivo, pues es donde se llevan los procesos emocionales, los movimientos internos (Cloninger, 2003). Así, “con un conocimiento completo de mí mismo, puedo determinar mi vida; sin él, estoy sometido a un control a menudo indeseable, improductivo, molesto y perturbador” (Schutz, 2001, p. 19). Esto es esperanzador, puesto que aquí se concentran los aprendizajes más significativos de los jóvenes participantes en el programa.

7.2.3.2. Cambiar de perspectiva

Quizá uno de los aportes de mayor trascendencia que el taller OLJ les ofreció a los jóvenes fue el cambio de su propia perspectiva:

“Me ayudó a conocer más de mi [sic] misma a cambiar mi perspectiva [sic] de vida” (AA, MY).

“Me sirvió para recordar como [sic] fue a lo que vine y ahora como es que pienzo [sic] diferente. Sí hay oportunidades y no nos damos cuenta” (AA, D).

Los testimonios antes citados dan muestra de que dicho cambio de perspectiva se da tanto para reconfigurar su propia vida, como para ver con otra mirada la realidad que les rodea, pasando de no ver oportunidades para ellos a reconocer que existen.

Se dan cuenta también de que: “tenemos diferentes puntos de vista ante las situaciones” (EE, M).

Para González (2002), este cambio de perspectiva está íntimamente relacionado con haber tenido una experiencia significativa, donde “las percepciones se vuelven más flexibles, menos rígidas y más objetivas” (González, 2002, p. 19). Así, de acuerdo a González (2002), los jóvenes serán más positivos, realistas y constructivos. Esto cobra especial relevancia dados los resultados observados en el grupo focal de inicio, donde se percibe que los jóvenes no son del todo conscientes de su contexto, son poco realistas y propositivos, y muestran discursos contradictorios y ambivalentes entre ser positivos y negativos con respecto a su propia vivencia. En el apartado 7.3.2, se detallan los cambios en la manera de pensar de los jóvenes antes y al finalizar la fase formativa del programa.

7.2.3.3. Darse cuenta

Una participante habla explícitamente del “darse cuenta”, es decir, logra entrar en el proceso de meta cognición durante el proceso formativo: “nos ayudo [sic] a darnos cuenta que es lo que pasa” (AA, ME), fin último del taller “reflexionando, ando”. En el apartado 8 se dará detalle de esto.

7.2.3.4. Aporte de otros

Como se mencionó anteriormente, el taller permitió a los jóvenes contrastar su propia experiencia con la de otros jóvenes, ya sea reconociendo que en algunos momentos se dan cuenta de que otros piensan y sienten de manera similar a la de ellos, o, por el contrario, reconocen que existen otras formas de pensar y sentir, pero que todas son igual de válidas. Independientemente de cuál sea la postura, un participante concluye: “aprendí que no somos tan diferentes pues tenemos siempre algo en común” (AA, NA).

Así, el grupo se convirtió poco a poco en un soporte importante para ellos, donde el compartir fue clave:

[me voy con la] “alegría [sic], La Paz [sic], El Gozo [sic] De [sic] “Compartir” [sic] Ideas, [sic] perspectivas y Hábitos [sic] Laborales [sic] y personales (EE, O).

“el Compartir [sic] Con [sic] los demás [sic] el brindarles apoyo, Consejos [sic] y unos oídos [sic] para escuchar” (EE, A).

No obstante, para que ellos logaran compartir tuvieron que transcurrir varias sesiones, pues no existía la confianza entre ellos. Sin embargo, al finalizar el taller ellos comentan que: “nos sentíamos comprendidos y no te sentías como de que: “es que si le cuento le va a contar a la otra y le va a decir que yo estoy bien jodida” (GF2, MY).

Finalmente, reconocen haber aprendido mucho gracias a la interacción con otros jóvenes, como lo menciona “V”: “conocer personas valiosas que me ayudaron y aprendí mucho de cada uno” (AA, V).

Es el conocimiento interpersonal o fenomenológico al que hace referencia Rogers, donde se entra al mundo del otro para comprenderlo y darle sentido a su propia vivencia (Cloninger, 2003). Se profundizará en este tema en el apartado 8.

7.2.3.5. Vivir las experiencias

“MY”, recibió la invitación del taller “reflexionando, ando” de “abrirse a la experiencia”, por lo que en el cierre del taller comenta que aprendió a: “atreverme a ser mas [sic] arriesgada y vivir las experiencias” (EE, MY).

7.2.3.6. Entrevista

Por último, una joven dijo aprender “como [sic] llevar una entrevista” (AA, NA).

Es de resaltar, que de todos los aprendizajes antes mencionados éste es el único que hace referencia a un conocimiento de tipo técnico. Esto no necesariamente significa que los jóvenes hayan concluido la fase formativa sin herramientas para la búsqueda de

empleo, puesto que existen documentos probatorios de dichos aprendizajes. Sin embargo, desde el enfoque fenomenológico, aquí se muestran los aprendizajes que los jóvenes mencionaron. Por tanto, puede concluirse que, lo más significativo de la vivencia de los jóvenes en un programa formativo de orientación para el empleo, fueron las habilidades para la vida que en él se fomentan.

7.3.OBJETIVO ESPECÍFICO 3:

Como se mencionó en el apartado 5.2.6 (tabla 6), la estructura del taller “reflexionando, ando” contuvo como temas los elementos de la rueda de la conciencia, pues en el objetivo específico 3 se pretendía tener un acercamiento a las *experiencias*, *sentimientos* y *pensamientos* experimentados por los jóvenes en su proceso formativo.

Por tanto, este apartado se subdivide en tres. En el primero de ellos se dará cuenta de las experiencias que los jóvenes consideraron ser las más significativas. En el segundo, se hablará de sus sentimientos antes y después del taller, para finalmente hablar de sus pensamientos.

7.3.1. Experiencias

En la quinta sesión se les pidió a los jóvenes anotar en su bitácora los cinco momentos más significativos que hubieran vivido en OLJ, pudiendo considerar los talleres complementarios.

Las experiencias más significativas para los jóvenes fueron aquellas en las que aprendieron a partir de algún juego o dinámica grupal. Después, se encuentran las actividades fuera de la sede, como la visita a la casa del migrante y la visita a empresa. Enseguida, mencionan actividades donde tienen que poner en práctica habilidades y/o aprender técnicas, como malabarear, aprender japonés o elaborar un discurso contundente. También, fue notable distinguir frases como “cuando hicimos...” refiriéndose a un producto que ellos tenían que elaborar, como su plan de vida, línea de tiempo, metas SMART, etc. Así mismo, en repetidas ocasiones los jóvenes hicieron referencia a las plenarias como los momentos más significativos, donde como grupo podían escucharse y dar su opinión. Finalmente, un momento que les resultó muy significativo fue el panel de empresarios.

El modelo formativo empleado coincide ampliamente con el proceso que sigue el Paradigma Pedagógico Ignaciano, el cual “ayuda a que se parta de la vida real (contexto), busca mover a toda la persona (experiencia) para ver la razón y entender las cosas (reflexión) y tomar la decisión de obrar coherentemente con lo que piensa (acción). (Alejandría, 2013, p. 42).

No es casual que los jóvenes reporten que sus experiencias más significativas fueran aquellas en las que aprendieron a través de una dinámica. El juego se ha convertido en un “vehículo didáctico” (Acevedo, 2005, p. 3) que facilita el aprendizaje de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y actitudes, al permitir su interiorización (Acevedo, 2005). El juego es entonces un promotor del aprendizaje vivencial.

Por otro lado, un acierto significativo del programa es que acerca a los jóvenes a su propia realidad, cuando por ejemplo analizan las problemáticas de su zona, observan y plantean soluciones. Así mismo, se hace un análisis de puestos y salarios en su entorno más cercano.

La visita a la casa del migrante fue muy significativa para ellos. Previo a la actividad, los jóvenes expresaban que una limitante para alcanzar sus metas era no contar con recursos económicos. Luego de platicar con los migrantes y conocer sus historias y limitaciones, se descubren, en contraste, con recursos y oportunidades. Por tanto, podría decirse que la visita los sensibilizó en torno a otras realidades y les hizo dimensionar su propia vida. De igual forma, al pedirles que prepararan y llevaran comida para ellos, permitió que se reconocieran capaces de organizarse y ayudar, favoreciendo el desarrollo de habilidades básicas importantes para su empleabilidad, tales como: “relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, manejar y resolver conflictos, actuar dentro del contexto del gran panorama, formar y conducir planes de vida y proyectos personales” (OCDE, 2009, citado en Olmos, 2011).

Finalmente, en el panel de empresarios se acerca la experiencia de emprendimiento a los jóvenes. El lenguaje de los empresarios es sencillo, les logran

transmitir la idea de que emprender no es algo que únicamente logran “otros”, lejanos y diferentes a ellos.

7.3.2. Pensamientos

En la actividad “el árbol de nuestra experiencia”, realizada en la penúltima semana de “reflexionando, ando”, se les preguntó qué pensaban, sentían y querían en torno al empleo/estudios antes de iniciar el taller; y qué piensan, sienten y quieren ahora (al día de la actividad). A continuación, se muestra el mapa de categorías sobre lo que los jóvenes piensan:

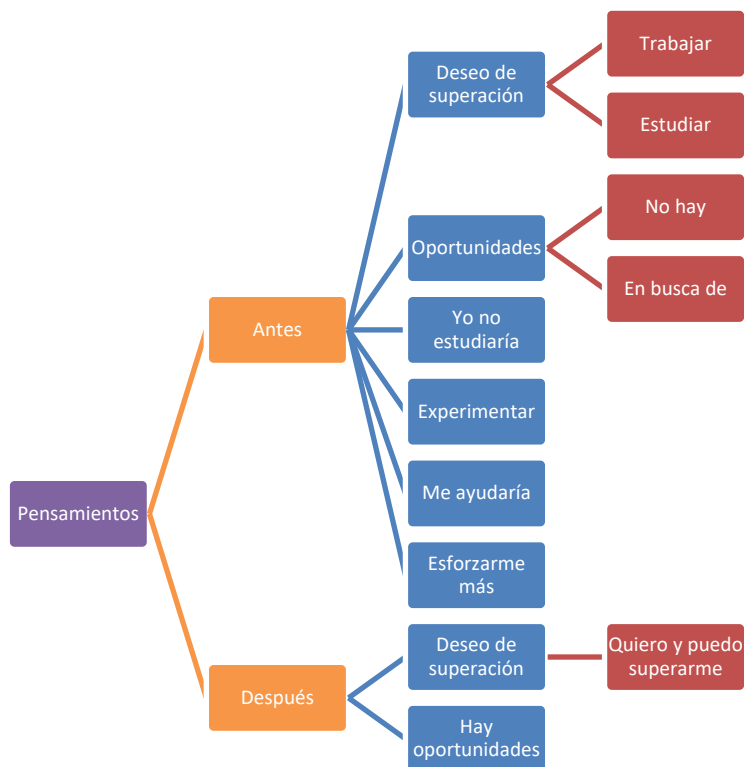


Figura 8. Mapa pensamientos.

Fuente: elaboración propia. Silva, 2017.

Al observar los pensamientos que los jóvenes tenían antes de entrar al programa, podemos ver que pasan de un deseo de superación concreto: “quería trabajar” (APA, D); “quería seguir estudiando” (APA, C); a un deseo de superación general correspondiente

a su plan de vida: “me siento un poco más centrada en mi futuro” (APD, Y). “Pienso que debo de reconocer lo que tengo... lo trascendental” (APD, O).

De igual forma, quienes desde un inicio visualizaban su deseo de superación: “pensaba que **tenía que** superarme y lograr mis metas” (APA, MY) ahora lo ven posible: “pienso que **puedo y quiero** superarme” (APD, MY), “que lo puedo lograr y que ya adquiriré los conocimientos para lograrlo” (APD, A).

Otro tema que ocupa los pensamientos de los jóvenes son las oportunidades laborales o educativas que pueden tener. Antes del taller estaban “en busca de oportunidades” (APA, ME) y creían que: “**no tenemos muchas oportunidades**” (APA, M) **y ahora las visualizan:** “todos tenemos oportunidades en la vida pero hay obstáculos los cuales debemos superar poco a poco” (APD, M). “Me pongo a pensar todo y se [sic] que tengo mucho futuro con tantas tantas [sic] oportunidades” (APD, Y).

“P”, incluso, ve en el programa una oportunidad en sí misma:

“Que en la vida hay oportunidades muy buenas como los que brinda [el programa] que alluda [sic] a los chavos como yo a que cumplamos nuestras metas” (APD, P).

Por otro lado, algunos jóvenes comentan que creían que no estudiarían: “[pensaba] en que tal vez yo no estudiaría” (APA, A) y terminan diciendo: “cualquiera que kiera [sic] puede trabajar o ponerse a estudiar” (APD, AR).

En el tema de continuar con sus estudios, hubo quienes se asumían como responsables y culpables por no haber sido aceptados en la universidad: “pensaba que era mi culpa el no haber quedado en la universidad y que tenía que esforzarme más” (APA, PO). “N” coincide y comenta: “pensaba en que abia [sic] fallado y que tenia [sic] que echarle muchas ganas, no rendirme” (APA, N). Es importante señalar que esta concepción no cambió al salir del taller pues siguen considerando que es cuestión de esfuerzo y dedicación. Si bien los jóvenes ganaron en motivación, es preocupante que

continúen creyendo que salir en listas depende de ellos, puesto que la capacidad de recepción de estudiantes del sistema público continúa siendo limitada.

Finalmente, para quienes ya se encontraban laborando, el cambio de pensamiento está en mejorar el trabajo que tienen: “siempre puedo mejorar ante las circunstancias” (APD, V).

Como se mencionó en el apartado de aprendizajes, los jóvenes dicen haber aprendido a cambiar de perspectiva. Los resultados revelados en este apartado dan cuenta de ello. Barceló (2003, p.43), considera que el fluir de la vida “puede impulsar, incluso, una profunda transformación como proveniente de un golpe de experiencia que genera mutación y cambio en la propia línea del proyecto vital”.

Mucho se ha hablado de las dificultades que los jóvenes en contextos marginados enfrentan y de cómo ello crea un autoconcepto negativo de sí mismos. El hecho de que ahora reconozcan no solo sus deseos de su superación, sino que se sientan con la capacidad de hacerlo, da muestra de la valía que han ganado de su persona.

En síntesis, los jóvenes pasan de no tener claridad en lo que quieren, a vislumbrar opciones. De percibir un contexto laboral que no brinda oportunidades a los jóvenes, a saberse con alternativas. Y, finalmente, pasan de tener un deseo de superación a saberse capaces para lograrlo, en función de un plan que les permita proyectar su futuro y reconocerse en él.

7.3.3. Emociones y sentimientos

En este apartado, se hará mención de las emociones y sentimientos que los jóvenes experimentaron antes de entrar al programa de formación y al finalizarlo. Para fines de este análisis, se optó por categorizarlos en positivos y negativos, para poder dar cuenta del impacto en el bienestar o malestar que estos provocan en sus vidas.

Enseguida se muestra el mapa de categorías encontradas:

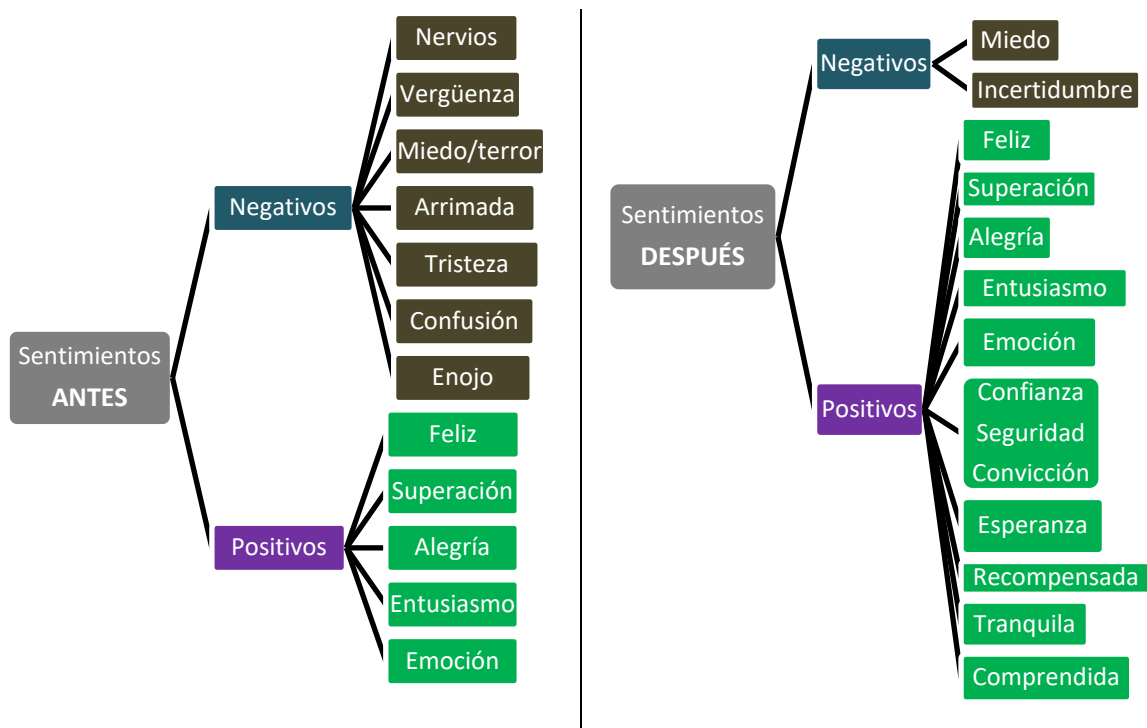


Figura 9. Mapa sentimientos.

Fuente: elaboración propia. Silva, 2017.

Al preguntar a los jóvenes cómo se sentían **antes de su ingreso** al programa OLJ, encontramos que **prevalecen los sentimientos negativos**. Los jóvenes dicen haber experimentado:

1. **“Nervios”** (ASA, D; ASA, ME; ASA, C; ASA, Y).
2. **“Vergüenza”** (ASA, D; ASA, AR; ASA, C).
3. **“Miedo”** (ASA, M; ASA, C; ASA, P; ASA, V; ASA, A; ASA, N) e incluso terror (ASA, P).
4. **“Arrimada”** (ASA, A).
5. **“Tristeza”** (ASA, AR; ASA, Y; ASA, P; ASA, PO; ASA, V; ASA, N).
MY amplía su respuesta y comenta: “Sentía que tal vez no podría terminar o lograr lo que quería y eso me entristece”.
6. **“Mucha confusión”** (ASA, P).
7. **“Enojo”** (ASA, N).

Mientras que los **sentimientos positivos** fueron:

1. **“Feliz”** (ASA, D).
2. **Deseos de superación:** “ganas de crecer y desenvolverme” (ME).
3. **“Alegría** de como [sic] iba a reaccionar” (ASA, Y).
4. **“Entusiasmo** porque tenía que hecharle [sic] más ganas (ASA, PO).
5. **“Emoción”** (ASA, D).

Es notable que los sentimientos negativos, o que generan malestar, estuvieron por encima de los positivos, siendo el miedo y la tristeza los más mencionados por los jóvenes. **Al terminar el taller**, ésta situación se modifica, pues el grupo hizo mención de más **sentimientos positivos** tales como:

1. **“Felicidad”** (ASD, D; ASD, ME; ASD, C; ASE, Y; ASD, A; ASD, P).

“feliz por la oportunidad” (ASD, A).

“Me siento muy feliz pues e [sic] conosido [sic] buenas personas y empiezo a cumplir mis metas” (ASD, MY).

2. Superación:

“siento muchas ganas de tomar uno taller de sicología me siento muy feliz” (ASD, C).

“[siento] ganas de progresar” (ASD, Y).

3. **“Alegría”:** (ASD, D; ASD, P; ASD, N).

“Siento alegría [sic] por el haber encontra [sic] lo que quería y por haber conocido el programa” (ASD, PO).

4. **Entusiasmo:** “entusiasmada” (ASD, V).
5. **Emoción:** “emocionada” (ASD, D; ASD, Y).

“Me siento feliz, emocionada, siento que puedo lograr mi meta!! [sic]” (ASD, ME).

“Mucha emoción porque se [sic] que lo que me propongo lo puedo hacer” (ASD, M).

6. Confianza/seguridad/convicción:

“confianza” (ASD, D)

“seguridad, confiado” (ASD, AR).

“convicción” (ASD, O).

“decidida, confiada y feliz por la oportunidad (ASD, A).

7. **“Esperanza”** (ASD, P).
8. **“Recompensada”** (ASD, N).
9. **“Tranquila”** (ASD, N).
10. **“Comprendido”** [sic] [la participante es mujer] (ASD, N).

Por otro lado, únicamente se mencionaron los siguientes sentimientos negativos:

1. **Miedo:** “solo poquito miedo” (ASD, P).
2. **“Incertidumbre”** (ASD, O).

No es fácil hablar de emociones objetiva y críticamente (Barragán y Morales, 2014) dado que hay elementos cognitivos, sociales y comportamentales en ellos (Sroufe, 2000 en Barragán y Morales, 2014). Por ello, existen distintas perspectivas para abordarlas, tantas como los autores que las analizan (Barragán y Morales, 2014).

Para Barragán y Morales (2014, p. 104) las emociones son: “respuestas simples con manifestaciones fisiológicas que suelen ser breves pero precisas, las cuales se convertirán en el reflejo exteriorizado de lo que la persona siente ante el estímulo o situación a la que se esté enfrentando”.

Como se mencionó en páginas anteriores, de acuerdo a Larios, los sentimientos son los significados que los sujetos le dan a un conjunto de sensaciones experimentadas. Es decir, cuando se le da un nombre a la emoción que vive (Larios, 2010).

Basándonos en Larios (2010), los sentimientos no son buenos ni malos, simplemente son, pues son parte de la naturaleza humana. Lo que hacemos con ellos es lo que puede catalogarse como positivo o negativo (Larios, 2010). Pedagógicamente hablando, transmitir esta idea a los jóvenes les permite reconocer todo tipo de emociones y sentimientos sin juzgarse a sí mismos. Es decir, permite trabajar en ello y facilitar su identificación y manejo.

No obstante, muchos otros autores como Fredrickson (1998), Seligman (2002), y Diener, Smith y Fujita (1995), sí clasifican las emociones y/o sentimientos en dos grupos:

positivos y negativos (Barragán y Morales, 2014), aunque existe controversia en su definición y distinción entre ellos (Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009).

Barragán y Morales (2014, p.105), retoman la definición de Diener, Larsen y Lucas, (2003), de las emociones positivas como: “aquellas en las que predomina la valencia del placer o bienestar; tienen una duración temporal y movilizan escasos recursos para su afrontamiento; además, permiten cultivar las fortalezas y virtudes personales, aspectos necesarios y que conducen a la felicidad”. Además, contribuyen en una mejor calidad de vida (Fredrickson, 1998, en Barragán y Morales, 2014).

De manera contraria, la calidad de vida de las personas se ve afectada por las emociones negativas, las cuales “se caracterizan por una experiencia afectiva desagradable o negativa y una alta activación fisiológica” (Piqueras et al., 2009, p.86), capaz de detonar enfermedades.

De acuerdo con Barragán y Morales (2014), las emociones positivas generan una serie de beneficios:

- “Previenen enfermedades y reducen la ansiedad” (p.105).
- Detonan el bienestar y crecimiento psicológico.
- Optimizan y amplían los recursos intelectuales, físicos y sociales.
- Se convierten en una reserva frente amenazas.
- “Desarrollan la creatividad, satisfacción y compromiso” (p.105).
- Favorecen “un razonamiento eficiente, flexible y creativo” (p.107).
- Permiten ser positivos ante situaciones cambiantes y adversas.

La raíz etimológica de la palabra emoción es “moveré”, por lo que “las emociones son impulsos en los que se halla implícita una tendencia a la acción” (Goleman, 1998, citado en Barragán y Morales, 2014). Si estas acciones se llevan desde las emociones positivas, los jóvenes se acercarán más al logro de sus objetivos personales a futuro, puesto que las emociones negativas dan una respuesta inmediata, no planeada.

Desde la perspectiva del desarrollo humano se habla de la capacidad de crecimiento inherente de las personas (Barceló, 2003). Como puede observarse, las emociones positivas impulsarán dicho crecimiento. El hecho de que los jóvenes reporten

un cambio en sus emociones, pasando mayormente de las negativas a las positivas, les permitirá participar de los beneficios que las emociones positivas traerán a sus vidas en lo social, familiar, laboral y personal (Barragán y Morales, 2014).

En síntesis, las emociones positivas se convierten en una “espiral ascendente de transformaciones” (p. 105) que traerán salud y bienestar a los jóvenes.

7.4. OBJETIVO ESPECÍFICO 4

El último de los objetivos pretende mostrar los posibles cambios en la manera en que los jóvenes se viven frente al desempleo y/o deserción escolar.

7.4.1. Intenciones

¿Qué querían antes de iniciar el taller?, ¿qué quieren para sí mismos ahora?

A partir del ejercicio “el árbol de nuestra experiencia” se elaboró el mapa de categorías que se muestra a continuación:

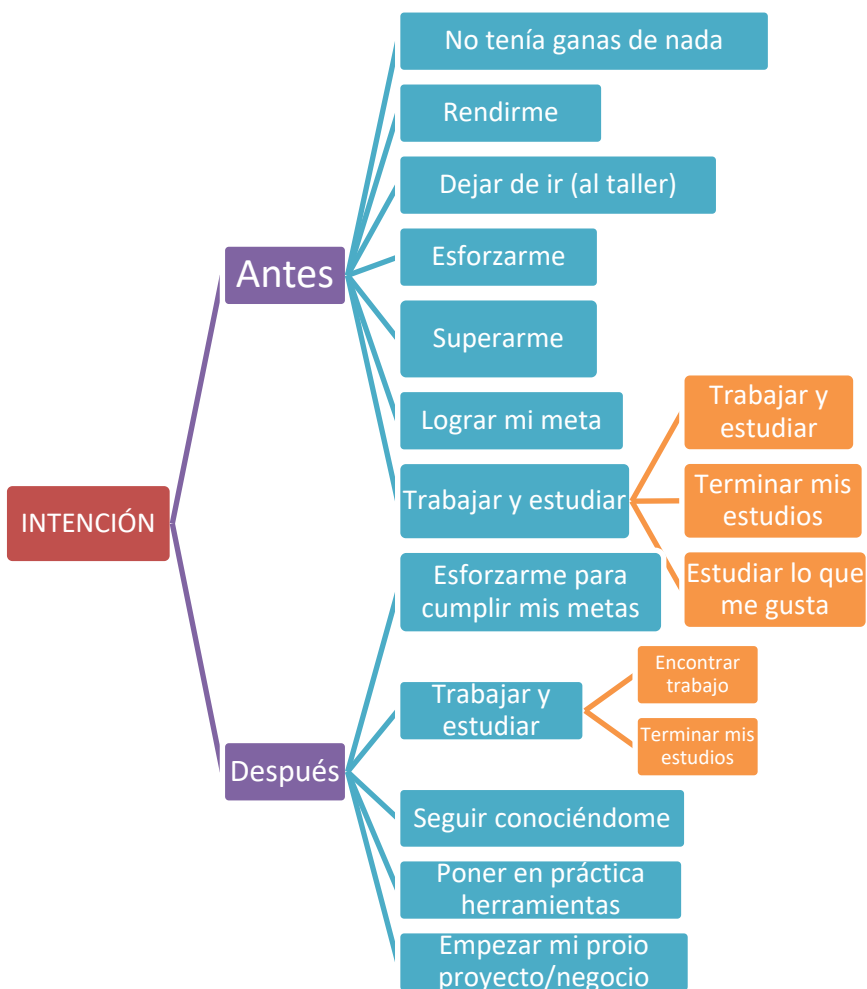


Figura 10. **Mapa intenciones.**
Fuente: Elaboración propia. Silva, 2017.

Antes de iniciar el programa algunos jóvenes comentan que: **“no tenía tantas ganas de nada”** (AIA, P). “N”, quien asegura haber estudiado arduamente y no salió en listas, específica: “no saber nada de la universidad” (AIA, N). “PO”, quien ha pasado por la misma situación en repetidas ocasiones habla de **rendirse**: “tenia [sic] ganas de rendirme, pero a la vez no porque quería lograr mi meta (AIA, PO). Otra participante habla de estar tentada a no continuar en el programa: “de no venir por miedo, me daba mucha pena” (AIA, C).

En contra parte, varios jóvenes hablan de esforzarse para alcanzar sus metas y así poder superarse: “Ponerle muchas ganas y esforzarme para tratar de conseguirlo” (AIA, A).

Al inicio del taller también hablaron de mejorar su nivel educativo, emplearse, o incluso ambas cosas. Tal es el caso de AR, quien “quería trabajar y a la vez estudiar” (AIA, AR). “MY”, quien abandonó sus estudios deseaba: “terminar mi secundaria” (AIA, MY). “N”, quisiera “entra [sic] a un curso”. Mientras que “V”, quien al momento de ingresar al programa trabajaba, tenía la inquietud de: “ir a la escuela a estudiar lo que me gusta” (AIA, V).

Al terminar el taller, los jóvenes mantienen su intención de esforzarse para cumplir sus metas, así como el interés por los estudios y el trabajo:

“Terminar mis estudios y seguir con mis metas” (AID, D).

“De encontrar un trabajo de hacer [sic] lo que yo crea que es lo mejor para mi vida” (AID, C).

Se debe agregar que, hay nuevos elementos encontrados en los deseos de los jóvenes al finalizar el taller. Así, por ejemplo, AR reconoce que el programa le brindó herramientas, por lo que desea ponerlas en práctica para alcanzar su objetivo: “Kiero [sic] terminar mi carrera [y] poner en practica [sic] las herramientas que me dieron” (AID, AR). De manera semejante, manifiestan interés en continuar con su conocimiento personal: “seguir conociéndome cada vez más y poder saber en todo lo que soy buena” (AID, M). Finalmente, dos participantes amplían su panorama y consideran empezar un proyecto propio. Tal es el caso de ME quien menciona que quiere: “salir sin miedo, empear [sic] mi proyecto y echarle muchas ganas” (AID, ME). Sin dejar de lado la importancia de concluir sus estudios, otra joven coincide en este deseo: “terminar mi prepa y enseguida terminar lo de estilismo y emprender mi propio negocio” (AID, Y). Este cambio en sus perspectivas es sumamente valioso, pues, ante un panorama complejo, plantean una alternativa distinta al empleo o estudios: el autoempleo. Con esto, los jóvenes generan una respuesta concreta a sus necesidades, a partir de sus gustos y capacidades.

7.4.2. Vivencia frente al desempleo y/o deserción escolar.

En el apartado 7.1 se dio cuenta de cómo se vivían los jóvenes ante el desempleo y/o deserción escolar al primer día de inicio del taller, cuando se llevó a cabo el grupo

focal de inicio. En este apartado, se hablará tanto de las coincidencias como de los cambios encontrados al día del cierre, teniendo como insumo la información arrojada en un segundo grupo focal.

Al iniciar el taller los jóvenes señalaron como principales **dificultades para encontrar empleo** ser menores de edad, su bajo nivel de escolaridad, el acoso sexual de reclutadores y las condiciones labores (amplias jornadas laborales, no contar con prestaciones de ley y bajos sueldos). A su vez, al preguntarles qué les faltaba para conseguirlo hablaron de tiempo, recursos económicos y un mejor nivel de escolaridad. Otra preocupación latente era que **no habían sido aceptados en la preparatoria o universidad** por no alcanzar el puntaje.

En el grupo focal de cierre la mayoría de estas condiciones se repiten. Continúa la preocupación por su edad: “pues la falta de oportunidades (2). Como ella que tiene quince años y que busca empleo, pues que hay muy escaso trabajo para ellas tan chiquitas (GF2, MY). Es interesante observar el contraste, pues en el objetivo 3, cuando se habla de los cambios en la forma de pensar de los jóvenes varios de ellos mencionaron que ahora creen que sí hay oportunidades para los jóvenes. Cabe preguntarse si el cambio de perspectiva se dio sólo en algunos participantes, o bien, si finalmente continúa siendo una preocupación latente para ellos.

De igual forma, otra dificultad que continúan percibiendo es poder continuar con sus estudios:

“ellas que van a entrar a la universidad pues ponerse a estudiar para que ahora sí alcancen el puntaje [...] y como yo, saber si sí pasé la secundaria {riéndose} y pues que tengo dos hijos, que quiero seguir estudiando y tengo que conseguir una escuela que se acomode a mis horarios” (GF2, MY).

Como puede observarse, el tiempo sigue siendo una preocupación, al igual que los recursos económicos: “y el presupuesto también, el dinero, lo económico” (GF2, MY).

Un elemento nuevo es que ahora les preocupa no solo tener un empleo, sino que éste les guste: “que también hallemos un empleo donde también nos guste” (GF2, P).

Otra diferencia está en las dificultades personales. Mientras que al inicio consideraban como dificultades personales compaginar los horarios laborales para cuidar a sus hijos, ahora creen que es cuestión del empeño que pongan: “el tiempo y las ganas, porque estás ahí: ‘ay, es que no voy a tener tiempo’ [...] o las ganas de que... te tienes que levantar temprano y dices: “ay no, me voy a quedar otro ratito” (GF2, MY).

También, aparece la indecisión como una dificultad personal que no había aparecido anteriormente: “pues yo que soy muy indecisa, entonces tengo que empezar primero por mí, sea estudiar o trabajar” (GF2, Y).

Rodríguez (2010) es pesimista respecto al contexto laboral al que se enfrentan los jóvenes. Considera, que, ante la precariedad de empleos dignos, la inserción al mercado de trabajo lejos de ser una condición de crecimiento para ellos perpetuará su situación de vulnerabilidad. Así, la experiencia de inserción laboral, que debiera percibirse como una oportunidad de desarrollo, se plantea como un mal necesario acompañado de frustración (Rodríguez, 2010).

En relación a la educación, diversas investigaciones se dieron a la tarea de indagar sobre los motivos que llevan a los jóvenes a abandonar la escuela. Además de las limitaciones económicas, se preguntan por las expectativas que los jóvenes tienen de la educación: ¿dejan de estudiar porque tienen que trabajar, o es que prefieren trabajar porque la escuela no satisfizo sus intereses, o, en el peor de los casos, los excluyó? Los estudios revelaron que los jóvenes están desencantados y escépticos, puesto que la escuela no les garantiza mejores oportunidades laborales (Rodríguez, 2010, p. 19).

Sin embargo, no es el caso de los jóvenes participantes en el programa, quienes apuestan por seguir con sus estudios, aunque ciertamente, quienes trabajan, tienen la necesidad económica de continuar haciéndolo y por ello buscan alternativas educativas que les permitan combinar estudios y trabajo.

No obstante, en el grupo focal de cierre, algunos participantes hicieron mención de casos de otros jóvenes que sí salieron en listas y que estaban desaprovechando con

indisciplina, ausentismo y poco compromiso para realizar sus tareas, la oportunidad de seguir estudiando:

“una compañera hizo trámites y quedó, pero como quedó en la mañana y no estaba acostumbrada a levantarse temprano no le gustó, y ahorita dejó la carrera [...] ‘mis papás me mantienen’. Y pues nada más está usando un lugar que otros querían [...] qué desperdicio” (GF2, N).

Esto lleva a pensar que el perfil de los jóvenes participantes en el taller es distinto al resto de jóvenes, pues, ante la imposibilidad de continuar con sus estudios, ya sea porque tienen que trabajar, porque se embarazaron a temprana edad, o porque no salieron en listas, se han sensibilizado en torno al valor que la educación tiene, pues el mensaje ha sido: no es para todos.

Olmos asegura que es común que, en programas de formación para el empleo, “el nivel de empleabilidad mejora pero, sobre todo, mejoran sus posibilidades de (re)inserción educativa una vez finalizado el programa de formación para el trabajo” (Olmos, 2001, p. 379-380). Considerando que la mayoría de los jóvenes que participaron en el taller son menores de edad, es de comprenderse que esta ruta coincida más con lo que los jóvenes desean.

Por otra parte, al inicio del taller se le preguntó al grupo **qué creían que les ayudaría frente a esas dificultades**, a lo que respondieron que **contar con apoyo, motivación y confianza en sí mismos**. Subrayando que estas respuestas no les fueron recordadas en el grupo focal de cierre, al preguntarles **en qué les había ayudado el taller**, encontramos que hablan de **confianza en sí mismos, motivación y conocimiento personal**.

En lo referente a la **confianza**, al inicio del taller únicamente una participante compartía lo que pensaba y sentía. “MY” narra su experiencia:

“Decían: “¿y qué opinan?” y todos... {se queda callada} {risas} y ella me decía: ‘es que tú hablas bien mucho’ y es que yo hablaba porque todos se quedaban callados” (GF2, MY).

Para la mayoría de los jóvenes dar su punto de vista en las plenarias grupales representaba exponerse frente al grupo y ser víctimas de burlas:

“Pero decía: “¡ay no, si se burlan de mí, qué vergüenza! [...] es que, pues la vergüenza de llegar a un lugar nuevo, sin conocer a las demás personas, tú dices: “¿y si se burlan de mí?” [...] mejor no opino, mejor me callo, y luego alguien hablaba y veía que opinaba lo mismo que yo, pero a veces así éramos todos, yo creo, y aquí es donde pues tuvimos más confianza y ahora pues ya no se nota como llegamos al principio” (GF2, C).

Para otros, no importaban las burlas sino “el qué dirán” los otros sobre sus opiniones y persona. Sin embargo, consideran que el taller les ayudó a ganar confianza:

“Y la verdad este taller sí me sirvió, porque la verdad ya ahorita digo las cosas y ya me vale lo qué dirán, y ahora si tengo algo que decir lo digo, bueno o malo, [...] porque antes yo era de que me levantaba al frente de las personas y yo era de que bien nerviosa y ahorita ya como que ya agarré más confianza y ya como que ya me vale” (GF2, N).

También, creen que les ayudó a superar su timidez e inseguridad:

“Me ayudó como a desenvolverme más y que se me quitara lo inseguro porque era muy insegura, me pasaba algo y decía después me echan en cara todo lo que hice [...] ya no soy tan tímida como antes, ya doy mis opiniones y así” (GF2, Y).

En palabras de Barceló, “quizá el factor más importante para el cambio de las relaciones sea la transformación del miedo. Sustituyendo el miedo por el riesgo es posible iniciar una dinámica relacional” (Barceló, 2003, p. 54). Aparentemente, el grupo decidió correr el riesgo y modificar su conducta frente al grupo, dando un paso hacia su desarrollo personal.

De acuerdo con Rogers, durante la infancia el individuo cree que su experiencia es la realidad. Sin embargo, conforme crece actualiza su percepción y se ve en la necesidad de recibir consideración positiva de otros, incluso a costa de su propio desarrollo (Rogers, 1959). En la primera fase del taller, los jóvenes detenían su expresión por miedo a no recibir aceptación positiva del grupo, frenando su aprendizaje. Sin embargo, en algún momento trascendieron el miedo y fueron su propio referente. A esto Rogers llama consideración positiva de sí mismo (Rogers, 1959).

De igual forma, al día del término del taller los jóvenes dicen sentirse motivados. Las razones son variadas. Para “MY” su principal **motivación** son sus hijos:

“Pues yo creo que mis hijos que son como mi motivación, de que no quiero ir pero por ellos me voy a levantar porque quiero darles una vida mejor, a que el día de mañana me digan: “¡tú no me digas nada, tú ni estudiaste!”[...], entonces digo voy a estudiar y voy a superarme para darles un buen ejemplo, para que digan: “mi mamá tiene eso, qué vergüenza que yo no lo tenga” (GF2, PO).

De manera contrastante, la motivación de “PO” son sus padres y ayudar a los demás:

“Hice trámites en enfermería, y a mí me motiva mucho como que ayudar a las personas, siempre he tenido la espinita y he llevado comida al hospital civil y así [...] También enfermería lo estudiaría porque en un futuro que mis papás necesiten atención de alguien más pues entonces así lo puedo hacer eso yo” (GF2, PO).

Así mismo, cumplir sus metas es una motivación en sí misma:

“Yo pienso que cumplir tus metas porque todo depende ya del gusto que tienes, porque si quieres algo, como decía ella, lo vas a hacer por gusto, no te va a costar ninguna dificultad lograrlo” (GF2, A).

Estos testimonios confirman los hallazgos de Olmos, quien asegura que “los jóvenes que participan en alguno de estos programas mejoran su autoconcepto, su motivación y mejoran sus procesos de (re)inserción educativa y laboral, primando la primera” (Olmos, 2011, p.377).

Por último, como ya fue mencionado exhaustivamente en el apartado 7.2.3, el **conocimiento personal** fue uno de los principales aprendizajes significativos de los jóvenes, por lo que basta mencionar que fue nuevamente reportado en el grupo focal de cierre: “ya me conozco más, ya sé qué quiero” (GF2, PO).

Al preguntarles a los jóvenes **cómo lo anterior les ayudaría en su búsqueda de empleo y/o estudios** surgieron dos ejemplos concretos:

“La carrera que voy a tener exposiciones y eso, pues la verdad sí me va a servir porque pues ya voy a fluir mejor, ya no voy a estar con los nervios, ya no voy a estar con tanto nervio porque ya más o menos ya sé y me conozco y todo” (GF2, N).

“Bueno, yo... yo.... yo soy tímida, pues, ahorita... {se ríe} bueno, siempre cuando estás trabajando... bueno, yo vendía artículos, entonces siempre tienes algo que decir, entonces yo lo solté y empecé a participar, y a mí me gusta mucho participar ahora” (GF2, PO).

Olmos (2011) concluye en su estudio que las competencias más valoradas por empleadores y que más impacto tienen en la empleabilidad de los jóvenes son la competencia lingüística, aprender a aprender y las socio-ciudadanas. Algunas de ellas se ven reflejadas en sus testimonios, pues, como puede observarse, ganar seguridad en sí mismos les brinda la posibilidad de externar sus ideas y relacionarse mejor con otras personas, lo cual puede convertirse en oro molido en una entrevista laboral, por dar un ejemplo.

Bivort (2005) señala que la persona que se considere competente podrá desempeñarse con autoeficacia ante la adversidad, puesto que la seguridad en sí mismo impacta en la resolución de sus problemas. No obstante, es probable que sea conciente de dificultades que el contexto le presenta, que están fuera de sus manos y que por tanto, producen fallos en el logro de sus objetivos.

Es aquí donde surge el concepto de agencia, que puede ser entendido desde dos acepciones. La primera de ellas, refiere a la capacidad de potenciar las propias metas (Sen, 1992, en Bivort, 2005), mientras que la segunda hace alusión a las acciones e interacciones que una red de actores llevan a cabo para promover el desarrollo (Bivort, 2005).

De acuerdo con Martínez (2006), esta red está motivada por la solidaridad, cuyos motores de movimiento son la resistencia, la utopía, la articulación y la cohesión.

Es importante señalar que la red concibe a los beneficiarios como protagonistas, quienes, si bien no cuentan con plena autonomía, participan en el diálogo y construcción del proceso (Bivort, 2005). Así, “el ‘recipiente’ de desarrollo se vuelve ‘agente’ de desarrollo” (Bivort, 2005, p. 11), lo que Bivort considera como “una mirada empoderante” (2005, p. 11) al reconceptualizar los roles.

Por otro lado, cuando la capacidad de agencia de las personas prioriza el logro de objetivos, ya no solo personales, sino colectivos, se habla de ciudadanía. Ello implica que quienes participan en el proceso se conciben como agentes de cambio y actúen en consecuencia (Bivort, 2005).

Bivort (2005) asegura que problemáticas como la pobreza se acentúan cuando las personas dejan de reconocerse responsables de su superación, viviendo descontextualizada e individualmente. De ahí la importancia de que los jóvenes tomen acciones para modificar su propio contexto, mejorar su calidad de vida y la de quienes les rodean.

8. REFLEXIONES SOBRE LA INTERVENCIÓN

El objetivo general de esta intervención fue facilitar la recuperación de la experiencia de los jóvenes en su proceso formativo para la inserción laboral y/o educativa. Ahora bien, no hay que olvidar que el tinte que trató de plasmarse en dicha intervención fue el del enfoque centrado en la persona. Por ello, en este último apartado se presenta una reflexión en torno a la facilitación realizada en el taller “reflexionando, ando” y su aporte al programa OLJ desde el ECP.

“Reflexionando, ando”, se llevó a cabo en ocho sesiones de dos horas cada una. La base de su diseño fue la ya mencionada rueda de la conciencia, que integra: sensaciones, interpretaciones, sentimientos, intenciones y acciones. Por tanto, el propósito específico de las sesiones tocó alguno de los elementos de la rueda de la conciencia.

En la primera sesión se llevó a cabo el grupo focal de inicio, se presentó el taller y se realizaron actividades para establecer rapport. La segunda y tercera sesión tuvieron como fin que los jóvenes reconocieran la importancia que sus percepciones /interpretaciones y sensaciones tienen en sus vidas y se sensibilizaran ante las de otros. La cuarta y quinta sesión, que reconocieran y validaran sus sentimientos ante situaciones diversas, así como los de otros, para que puedan respetarlos y comprenderlos con empatía. En la sexta sesión, se procuró que los jóvenes identificaran el estado espiritual en el que se encontraban, (consolación, desolación o tiempo tranquilo, de acuerdo a los ejercicios espirituales de San Ignacio de Loyola), así como las mociones (intenciones) que les surgen en su momento de vida actual. Esto permitiría que, hacia el cierre del taller, en la séptima sesión, los participantes identificarán y dieran cuenta de sus pensamientos, sentimientos e intenciones experimentadas ante al desempleo y/o deserción educativa, antes de comenzar su proceso formativo, y los contrastarán con lo que les sucede al cierre de dicho proceso, para que así pudieran tomar decisiones más conscientes en su proceso de inserción laboral y/o educativa. Para concluir, en la octava sesión se recogieron los

aprendizajes del taller, se hizo una actividad de despedida y se realizó el grupo focal de cierre. El detalle del taller se puede encontrar en el apartado 5.2.6 y en el anexo 1.

Los aprendizajes del taller reportados en el instrumento “el extra” (anexo 19) dan cuenta de la conciencia de los sentimientos, sensaciones y pensamientos, y las intenciones o cambios que los jóvenes quisieran en sus vidas, de lo cual se habló al responder los objetivos 2, 3 y 4, por lo que podría decirse que el propósito general del taller se cumplió.

Además de “el extra”, donde explícitamente se preguntó por los aprendizajes del taller “reflexionando, ando”, en “el árbol de nuestra experiencia”, se recogieron los principales aprendizajes de los jóvenes en el programa OLJ, siendo importante señalar que “reflexionando, ando” fue muy mencionado.

En el apartado 7.2.3, se mostró la figura 7, que integra los aprendizajes significativos de los participantes. En esta ocasión, se muestra el mismo mapa, pero se agregó una distinción en colores para explicitar de dónde provino cada aprendizaje.

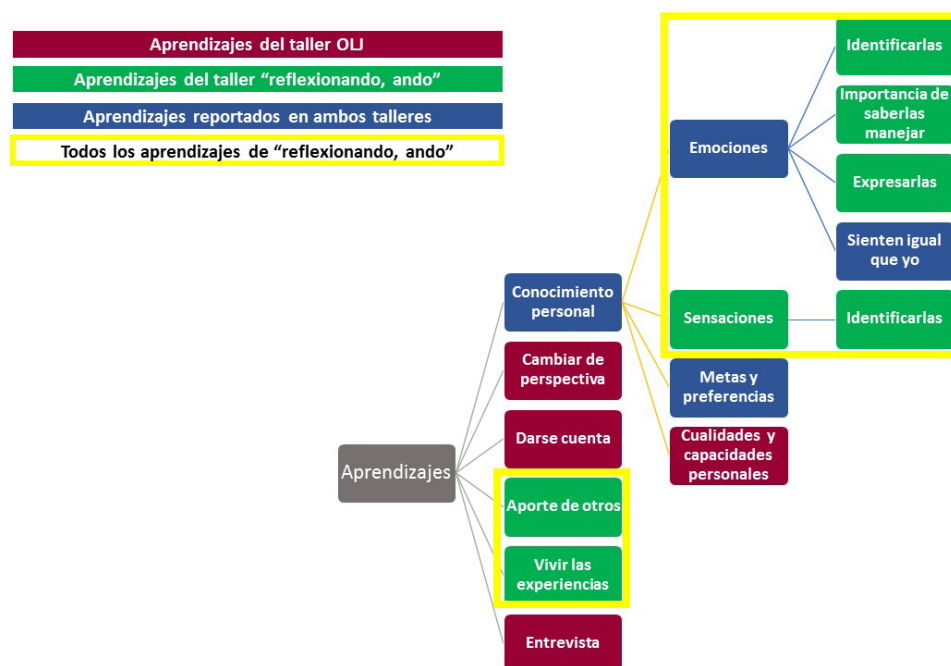


Figura 11. Mapa de aprendizajes y su relación con “reflexionando, ando”.

Fuente: Elaboración propia. Silva, 2017.

Como puede observarse, los aprendizajes que hacen referencia a emociones, fueron casi en su totalidad una contribución del taller “reflexionando, ando”. También puede decirse que los principales aportes de dicho taller tienen que ver con la invitación a vivir las experiencias, facilitar el conocimiento personal de los jóvenes y el reconocimiento del aporte de otros en su proceso de crecimiento. A continuación, se fundamenta teóricamente la importancia de dichos elementos en las intervenciones bajo el ECP.

8.1. REFLEXIVIDAD Y CONOCIMIENTO PERSONAL

Martínez (2006), pone sobre la mesa el pensamiento de diversos autores que desde tiempo atrás señalan la urgencia de la reflexividad en los sujetos. Zemelman (1989-1997), Arent (1997), Touraine (1997-2000) y Castoriadis (1998), hablan de la necesidad de la autoreflexión y de la reflexión colectiva la cual lleve a cuestionar las normas establecidas y a legitimar las acciones que surjan de ello, producto de dicha reflexión de sí mismos y de los otros. Se trata de una invitación a superar la pasividad, dejar de ser espectadores y encaminarse hacia la autonomía (Martínez, 2006).

Por tanto, la reflexividad consiste en saber que se tiene la capacidad de comprender la forma de ser de sí mismo (Cubides y Guerrero, 2008). Dicho en otras palabras, la persona “se da cuenta de que se da cuenta”.

Esta reflexividad se da en dos niveles. En el primero de ellos conoce las causas que le generan movimiento; es decir, se da cuenta de sus relaciones, la forma en que se involucra y se ve afectado. En el segundo, se alcanza el conocimiento de su contexto, lo que le permitirá reformular sus propósitos y adecuar su conducta (Cubides y Guerrero, 2008).

Para Barceló (2003, p.45), “estar abiertos a la experiencia significa querer vivir nuevas situaciones y realidades, estar atentos a las comunicaciones de las demás personas, a las sensaciones del entorno y a las experiencias de sí mismo”. Abrirse a la experiencia es también una actitud, pues implica estar despiertos o alertas a lo que sucede para asignarle un significado, es decir, hacer la experiencia consciente. A esto, Barceló llama ser amigos de su propia experiencia (Barceló, 2003).

Pero, ¿cómo se otorga el significado a la experiencia?, haciendo una pausa, deteniéndose un momento en ella para “darse cuenta” (Barceló, 2003). Es facilitar que las personas presten atención a todo lo que les sucede, ya sean sensaciones, sentimientos o emociones (Barceló, 2003). Así, “reflexionando, ando” fue una invitación a hacer esa pausa en el proceso para mirarse internamente.

Esa mirada arrojará información del propio ser que no se conocía y la que poco a poco se irá nombrando, es decir, se le dará significado a las “pinceladas que conforman la experiencia propiamente vivida, siendo responsable de lo que uno elige ser en un proceso dinámico y flexible del crecer y desarrollarse” (Barceló, 2003, p. 51).

8.2. IDENTIFICAR Y EXPRESAR SUS EMOCIONES

Para los jóvenes, expresar las propias emociones no siempre fue sencillo. A lo largo de las sesiones tanto del programa general como de “reflexionando, ando”, existen momentos en plenaria donde se recuperan las dinámicas y experiencias, y se pregunta a los jóvenes cómo se sintieron con lo que acababan de vivir. Sin embargo, existe una dificultad cultural para hablar de emociones, por lo que sus respuestas eran “bien”, “mal”, “yo creo que...”, quedando ambiguas y en el campo de lo racional. Es decir, al preguntar por emociones, los jóvenes ofrecían como respuesta sus pensamientos. En “reflexionando, ando” se procuró trabajar con los jóvenes en la identificación y expresión de sus emociones, avanzando en el tema. No obstante, es un proceso que conlleva tiempo y durante ocho sesiones apenas se alcanza a sensibilizar en el tema.

Por otro lado, si bien se reconoce el acompañamiento emocional que OLJ brinda a cada joven, haciéndole sentir escuchado y apoyado, esos espacios se dan en lo individual. Cuando una actividad realizada en el programa provoca sentimientos negativos en alguno de los jóvenes, y hay una manifestación de llanto, por ejemplo; se le invita a salir del salón y se platica con él en lo individual. El grupo continúa trabajando como si nada hubiese sucedido. Aunque el acompañamiento individual es una práctica muy rica que pudiera en algunos casos ser lo mejor para el joven, pareciera que el

mensaje que se da al grupo es que el llanto y las emociones son algo privado y no algo común, natural y humano. El modelaje de esta forma de facilitar fue una limitante para la intervención desde el ECP, donde se recomienda poner sobre la mesa esa emoción, que seguramente será muy similar a la que otros están sintiendo en ese momento. Esto ayudará a que el mismo grupo ponga nombre a dicha emoción, reconozca de dónde viene y trabaje con ella. Ayudará a que no les teman y las asuman como parte de la experiencia y de la vida.

Cabe aclarar que, la invitación no es la de abrir espacios de psicoterapia grupal, sino facilitar espacios donde los jóvenes puedan hablar de cómo se sienten; pues, cuando se dan cuenta que otros sienten algo similar les permite validar y compartir su sentimiento. De alguna manera, descansan al saber que otros pasan por la misma situación, que no están solos en ello.

Sin embargo, el crecimiento personal toma su tiempo, es un proceso. Rogers (1973), distingue etapas. La primera de ellas es la de rodeos. Después, el grupo manifiesta “resistencia a la expresión o exploración personal” (Roger, 1973, p. 23) propia o a la de otros. Posteriormente, el grupo comienza a hablar de sentimientos, pero estos permanecen en el pasado, para finalmente, expresarlos en el aquí y el ahora. Para este punto, algunos miembros muestran interés por ayudar a otros.

Como se ha mencionado, los jóvenes dicen haber aprendido a expresar sus emociones. No obstante, no hay que perder de vista que “lo que produce el cambio efectivo de la personalidad no es lo que se dice o se pinta; sino más bien el proceso vital experiencial que lleva a alguien a hablar o a pintar de ese modo. (Barceló, 2003, p. 56). Los jóvenes tienen toda una vida expresándose de una manera limitada, por lo que se necesitará que la expresión de sus emociones continúe siendo experimentada, ejercitada. Incluso, algunos participantes permanecieron en la primera o segunda etapa. Otros, avanzaban y retrocedían dependiendo de cual fuera el tema a tratar, lo cual, es un proceso natural. El grupo bien podría mantenerse más en el discurso que en la experiencia, por lo que podría decirse entonces que el alcance del taller es limitado y que

se requiere de mayor tiempo para acompañar a los jóvenes, resquebrajar las fachadas (Rogers, 1973) y que estos cambios se instauren en sus vidas.

8.3. RECONOCIMIENTO DE LOS OTROS EN SU PROCESO DE CRECIMIENTO

Como se mencionó previamente, los jóvenes encontraron en el grupo un referente de aprendizaje que les permitió contrastar su propia experiencia con la de otros, enriqueciéndola. También se ha hablado de la confianza que se fue ganando para favorecer la expresión de ideas y sentimientos. Sin el clima adecuado y sin la presencia de las condiciones necesarias del proceso de crecimiento: escucha empática, aceptación positiva incondicional y congruencia, no hubiera sido posible lograr relaciones más auténticas, donde los jóvenes se permitieran sentirse vulnerables frente a los demás (Barceló, 2003).

Si bien, cada una de dichas condiciones es importante y todas deben de estar presentes en igual medida, en esta intervención la empatía cobró vital importancia. Como se ha venido señalando, que los jóvenes se dieran cuenta que aquello que sienten es secundado por otros miembros del grupo, les permitió entonces aceptarse. Es decir, la empatía llevó a la aceptación positiva de sí mismos y de los otros. Esto a su vez, permitió que su discurso fuera más congruente, más honesto, pues ya no era necesario cuidarlo en miras de la aceptación del grupo.

Por tanto, podría decirse que: empatía, aceptación y congruencia son elementos concatenados, donde, si se detona la empatía, cual flujo liberado de una represa, el resto del proceso vendrá por sí mismo. Aunque esta afirmación no puede generalizarse, bien podría servir de guía en la facilitación de procesos grupales con jóvenes en contextos vulnerables.

Como ya se detalló en el apartado de diagnóstico, los jóvenes conviven a diario con diversas problemáticas como violencia, presencia del crimen organizado,

inseguridad, y pobreza, entre otros, que fracturan el tejido social de las colonias en las que habitan. Por ello, se torna imperante trabajar en la reconstrucción del tejido social.

González y Mendoza (2016), miembros del Programa de Reconstrucción del Tejido Social México del Centro de Investigación y Acción Social “Jesuitas por la Paz”, consideran que esta reconstrucción no debe eliminar todo lo que existe en el presente, sino que por el contrario, plantean recuperar aquello que promueva el buen convivir entre las personas. Dicho equipo, se dio a la tarea de realizar 19 diagnósticos en distintas zonas del país, donde recuperaron además, las formas en que las diversas comunidades hacían frente a sus problemáticas, encontrando tres elementos claves para la reconstrucción del tejido social: vínculos, identidad y acuerdos.

Los vínculos, son las relaciones de confianza y cuidado con y para el otro; la identidad, es encontrar sentido y pertenencia a un grupo o comunidad; y los acuerdos, son los que llevan a participar en decisiones colectivas (González y Mendoza, 2016).

En síntesis:

Reconstruir el tejido social significa emprender procesos de formación y organización donde las personas fortalezcan sus vínculos, su identidad y su capacidad de ponerse de acuerdo; de tal manera que puedan evaluar y rediseñar una institucionalidad local que haga posible el buen convivir [...] entender que todo está relacionado con todo, que lo que pasa en un espacio afecta a otros espacios y que no podemos desentendernos de esta dimensión social de nuestra vida. (González y Mendoza, 2016, p. 14-15).

“Reflexionando, ando”, en conjunto con la propuesta formativa de OLJ, promueve la capacidad de agencia de los jóvenes, puesto que facilita el reconocimiento de las propias capacidades para el logro de sus metas personales. Sin embargo, aunque se sensibilizan en torno a su realidad más cercana y se les invita a realizar una actividad de voluntariado en su comunidad, falta camino por recorrer para que sean los mismos jóvenes quienes por iniciativa propia se articulen y lleven a cabo acciones para el bien común.

No obstante, ya se señalaba en el apartado 7.4.2, cuando se definía el concepto de agencia, que la interacción con otros podría llevar a acciones que promuevan el

desarrollo (Bivort, 2005). La empatía podría entonces promover la solidaridad, imprescindible para la creación de redes. Por tanto, el desarrollo humano tiene mucho que aportar a la reconstrucción del tejido social.

Por un lado, como ya fue señalado, en esta intervención desde el ECP, la **empatía** llevó a la **aceptación positiva incondicional** y esta a su vez a la **congruencia**, mediados por la **presencia** de la facilitadora y el clima de **confianza** logrado. Por otro lado, en la reconstrucción del tejido social la creación de **vínculos** y el reconocimiento de una **identidad** facilitan la toma de **acuerdos**.

Ahora bien, como lo ilustra la figura 12 que se muestra a continuación, es posible hacer un cruce entre ambas propuestas para enriquecerlas, de tal manera que al generar empatía en un grupo se facilite la creación de vínculos; al lograr la aceptación positiva incondicional de sí mismo y de los otros, se construye identidad; y finalmente, se podrán tomar acuerdos congruentes con las necesidades personales y colectivas.



Figura 12. Relación y aporte del Desarrollo Humano a la reconstrucción del tejido social.

Fuente: Elaboración propia. Silva, 2017.

¿Qué es, entonces, intervenir desde el campo del Desarrollo Humano?

Lo que distingue una intervención desde el Desarrollo Humano es la apuesta por humanizar un programa formativo, volver a la persona, centrar el proceso en ella. Es dar lugar a las emociones, no negarlas. Es reconocer un proceso, darle a los jóvenes el

protagonismo que los lleve a ser agentes de cambio. Es entablar una relación con empatía, congruencia y aceptación positiva incondicional. Además, es apostar por una presencia que involucra al facilitador, pues “algo le pasa, no solo al cliente, sino también al terapeuta. Somos compañeros de fatiga tanto dentro como fuera de terapia” (Lietaer, 1997, p.29-30).

Así, la facilitadora se involucró en el proceso: “atendí a mis propias emociones y necesidades, me dejé acompañar por el grupo, en lugar de contenerme expresé mi inquietud y preocupación por las condiciones que estaban dificultando la sesión (ruido, bebés, no tener luz, que el salón estuviera cerrado, pérdida de tiempo, etc.); así como la nostalgia compartida por el cierre, el dolor por la despedida y mi necesidad de agradecer y abrazar” (Versión de sentido, octava sesión).

Rogers, considera que el facilitador es capaz de identificar y comunicar los sentimientos que va experimentando en la relación, aunque esto no significa que se muestre totalmente (Rogers, 1966, citado en Lietaer, 1997). Lietaer agrega entonces que el énfasis de la terapia estará en la relación misma que se construya, y no en las técnicas o teoría implementadas, ya que “el terapeuta parece ser más eficaz cuando es natural y espontáneo” (Lietaer, 1997, p.27).

Por tanto, intervenir desde el desarrollo humano es ofrecerse como persona, con amor y compromiso. No obstante, Lietaer invita a “prestarnos un cuidado especial a nosotros mismos y estar atentos a las señales de agotamiento, soledad, alienación y el bloqueo de los problemas personales [...] a reducir la cantidad de trabajo y dedicar más tiempo a estar con nosotros mismos [...]” (Lietaer, 1997, p.33).

De igual forma, se puede decir que la supervisión tuvo un papel sumamente importante, pues: *“aprendo que estas experiencias me enfrentan a mis miedos más profundos, quizá por cosas que suceden o por cosas que imagino, como si aparecieran los fantasmas del pasado”* (Versión de sentido, octava sesión). La supervisión ayuda a dar claridad, a dialogar con esos miedos, a soltarlos, a sentirse en compañía. Es un espacio para compartir la implicación personal y trabajar en ella, siendo una mezcla de

apoyo emocional y claridad teórica. La supervisión es por tanto pieza fundamental para el buen desarrollo de la intervención.

Pero, ¿qué percibieron los participantes de la manera en que se facilitó el taller “reflexionando, ando”?

La primera de las cualidades de la facilitadora que mencionaron los jóvenes fue la humildad y la igualdad de trato hacia todos: “pues yo siento que siempre se comporto [sic] como humilde con todos y nunca hubo de que... no lo puedo llamar discriminación” (GF2, Y).

La misma participante consideraba que: “siempre se metía a lo profundo de la situación, o preguntaba” (GF2, Y). Lo que para ella fue sinónimo de interés y preocupación auténtica por lo que le sucedía: “como de verdad le importaba tu problema, como se enfocaba más y no es así de que a las personas les cuentas y: ‘ajá, ajá’ (GF2, Y). Este detalle le fue significativo, pues descubrió que: “había personas que [aunque] no fueran de mi familia que sí le importaban tus cosas, tus problemas” (GF2, Y).

Por otro lado, Vanaerschot (1997, p. 64) señala que en la relación facilitadora no solo deben considerarse las capacidades cognitivas de las personas a quienes se acompaña, sino también sus sensaciones corporales. Al respecto, una participante considera que el taller “reflexionando, ando” fue el espacio que mayor conocimiento personal le dejó, partiendo de identificar sus sensaciones y emociones:

“esta clase [“reflexionando, ando”] fue muy importante porque en sí el taller [OLJ] era de conocernos y este es con el que más nos conocimos porque en base a las sensaciones y a la persona, a las emociones y al controlarlas, pues fue más así este taller (GF2, MY).

Así mismo, los participantes percibieron el trabajo de acompañamiento emocional intencionado: “se ponía a preguntarnos a cada uno cómo nos sentíamos, cómo estaba nuestro cuerpo, nos ponía bastante atención, muy profesional, muy cómoda al estar hablando con ella” (GF2, A).

El movimiento del potencial humano, así llamado por Barceló, facilita la madurez de las personas, la cual se logra al contactar y comunicar los sentimientos que se

experimentan en el momento (Barceló, 2003). Pero, para que exista dicha comunicación es necesario que se genere un vínculo producto de un “clima psicológico adecuado” (Barceló, 2003, p. 82), papel fundamental del facilitador.

“C”, comparte su experiencia al comunicar sus sentimientos: “Yo me sentía desahogada, desahogada. A veces venía con mis problemas y sentía muchas ganas de llorar, pero ya llegaba aquí y ya yo me sentía como que ¡ah! {suspiro}, más aliviada al decir lo que sentía, entonces me ayudó mucho” (GF2, C).

Así, se busca mayor congruencia entre las sensaciones corporales y el lenguaje verbal, para alcanzar mayor autenticidad (Barceló, 2003).

No obstante, en el proceso terapéutico, Rogers, es claro al decir que no es suficiente que el facilitador muestre empatía y acepte incondicionalmente a quien acompaña, en este caso el grupo, sino que éste debe percatarse de ellas (Rogers y Kinget, 1971). El siguiente testimonio da muestra de ello:

“Hubo mucha confianza de ella” (GF2, Y).

“Bueno a mí “F” me daba como la seguridad, en confiar en ella, porque bueno hacía actividades y ella se daba cuenta, se daba cuenta en las actividades lo que sentías, o cuando hizo la actividad de los momentos... de cada situación cómo te sentías, ella se daba cuenta de cada uno, entonces te daba seguridad de confiarle tus cosas” (GF2, PO).

En la cita anterior, ese percatarse del interés y sentimientos del grupo les dio seguridad y confianza, elemento de vital importancia para que la relación de ayuda se dé. Egan (1981) hace mención a la empatía precisa, la cual, en un nivel primario consiste en comprender al cliente desde su mundo y no desde el del facilitador, de tal forma que el facilitador genere confianza y el cliente lo vea como un aliado o colaborador (Egan, 1981). Otro testimonio lo confirma:

“te daba la seguridad de confiar en ella de que nada malo te iba a pasar, o sea, que estábamos aquí todos en un grupo y que si yo me caía en ese momento, por ejemplo, me iba a levantar” (GF2, M).

De acuerdo con Mearns et al. (2003), el cliente gana herramientas para relacionarse con los otros en su día a día, gracias a la relación misma que construye con el facilitador. Ahora los jóvenes conocen pues, por experiencia propia, la importancia que la confianza y la aceptación tienen.

Finalmente, el aporte de la facilitadora fue significativo en su vivencia del programa en general:

“Creo que siempre que recuerde OLJ también voy a meter mucho el taller de “F” porque... porque me enseñó a conocerme, nos enseñó a conocernos, y entonces también nos enseñó que todos traen mucho, aunque no parezca traen mucho, que muchos se pueden sentir como nosotros nos sentimos, nunca... como ella decía, nunca las etiquetas” (GF2, PO).

Finalmente, es importante recordar que estudios que analizan el impacto de programas para la inserción laboral de jóvenes vulnerables, como el que realizó Olmos (2011) concluyen que se debe prestar especial cuidado a la salud física, emocional, mental y social de los mismos. De ahí la importancia de incorporar la visión del Desarrollo Humano a OLJ.

9. CONCLUSIONES

A manera de conclusión, en este apartado se presentan los efectos de este trabajo de grado, el alcance de sus objetivos, las implicaciones teóricas y prácticas, las limitaciones y posibles soluciones, así como futuras líneas de investigación.

Esta intervención se llevó a cabo en un polígono con altos índices de marginación. Los jóvenes que participaron, conviven con una serie de problemáticas como inseguridad, violencia intrafamiliar, pobreza, rezago educativo, etc., que dificultan su desarrollo y les impiden adquirir habilidades cognitivas y emocionales, que den respuesta a las necesidades del mercado laboral.

Se parte entonces del supuesto de que los jóvenes que habitan en zonas altamente marginadas son inseguros, tienen baja autoestima, dificultades para identificar y comunicar sus ideas y sentimientos, poca claridad de lo que quieren para sus vidas, y desconocen sus capacidades y recursos personales, así como las alternativas educativas o programas de apoyo para el empleo que existen para ellos.

“Reflexionando, ando”, fue un taller que tuvo como fin facilitar, desde el Enfoque Centrado en Persona, la toma de conciencia de la experiencia vivida, de un grupo de jóvenes de entre 15 y 27 años, que, en busca de oportunidades laborales o educativas, participaron en OLJ, un programa formativo y de orientación laboral y educativa.

Hacer consciente la experiencia, permitiría a los jóvenes aprehender su significado y dar cuenta de ella, reconocerse a sí mismos, identificar sus metas, cualidades y habilidades personales, y lo que pueden ofrecer a potenciales empleadores. También, daría la posibilidad de ampliar su panorama para que visualizaran alternativas tanto educativas como laborales, que no habían considerado.

El primer y cuarto objetivos específicos tuvieron como fin reflejar la vivencia de los jóvenes frente al desempleo y deserción escolar, antes y al finalizar la fase formativa del programa OLJ. Un grupo focal al inicio del taller reflejó que los jóvenes son pesimistas y conscientes de las dificultades que tienen para obtener empleo, como son: su edad; bajo nivel de escolaridad; poca experiencia; condiciones laborales precarias, es decir,

empleos mal remunerados, que exigen largas jornadas laborales pero que no brindan las prestaciones mínimas de ley; entre otros. Así mismo, reconocen no tener el perfil y las habilidades que el mercado laboral requiere, por lo que acuden a OLJ en busca de apoyo. De igual forma, se trata de jóvenes que no fueron admitidos en educación media superior y superior, lo que les genera culpa y frustración. Al concluir la fase formativa del programa, los jóvenes se muestran optimistas, confiados y motivados.

El segundo objetivo permitió dar cuenta de la experiencia de los jóvenes durante el proceso formativo. Por un lado, consideran que lo que favoreció su experiencia fueron los ejercicios, temas y actividades vividas, distinguir y validar sus sentimientos, y el compromiso del programa para con ellos. Por otro lado, lo que no favoreció su experiencia fue su propia actitud.

En cuanto a los principales aprendizajes, los jóvenes reportan mayor conocimiento personal, descubren sus gustos e intereses, lo que quieren para su vida, así como las cualidades personales con que cuentan para lograrlo.

El taller “reflexionando, ando” contribuyó de manera importante en el conocimiento personal de los jóvenes, siendo los principales aportes: el reconocimiento de sus sensaciones corporales; identificar, expresar, y en algunos casos, manejar sus emociones; reconocer la variedad de perspectivas y posturas y comprenderlas empáticamente; así como el aporte de los otros en su proceso de crecimiento. También, los jóvenes reciben la invitación de abrirse a la experiencia; es decir, de estar atentos a lo que les sucede y asignarle un significado para hacer la experiencia consciente. Así, con el taller se logró promover un espacio de facilitación grupal desde el enfoque centrado en la persona que posibilitó a los jóvenes la toma de conciencia de su experiencia en el programa OLJ.

El tercer objetivo, permitió tener un acercamiento a las experiencias, sentimientos y pensamientos experimentados por los jóvenes en el proceso formativo para su inserción educativa y/o laboral en el marco del taller OLJ. Los resultados hablan de una transformación en la vivencia de los jóvenes. Antes de comenzar el programa, los sentimientos negativos estuvieron por encima de los positivos, siendo el miedo y la

tristeza los más mencionados. Al terminar su formación esto se invierte, predominando la felicidad, confianza y esperanza, sentimientos positivos. También, se observa un cambio de perspectiva, pues consideraban que no existían oportunidades para ellos y al concluir el taller las visualizan y se abren ante las alternativas. No obstante, su visión de la realidad sigue siendo limitada, pues continúan responsabilizándose por no ser aceptados en la preparatoria o universidad y consideran que es cuestión de empeño conseguirlo, dejando de ver las limitantes en la cobertura del sistema educativo.

En cuanto a las implicaciones teóricas y prácticas podría decirse que, “reflexionando, ando”, trajo al programa OLJ una propuesta metodológica para la recuperación de la experiencia de los jóvenes, la cual podría ser replicada en otras sedes en las que el programa interviene. De igual modo, se incorpora la perspectiva del Desarrollo Humano. Que los jóvenes aprendan a detenerse en la experiencia para dar cuenta de lo que les sucede, les permitirá tomar decisiones más conscientes que les lleven a su autorrealización. El aporte del ECP fue crear un espacio donde la escucha empática, la aceptación positiva incondicional y la congruencia, promovieron un clima propicio para el crecimiento personal.

Mucho se ha estudiado sobre la problemática en la zona donde se llevó a cabo la intervención. No obstante, este trabajo recupera la propia voz de los jóvenes, quienes suelen participar poco en actividades de análisis y diagnósticos comunitarios. Por tanto, la intervención permitió profundizar en el contexto de problemáticas como baja empleabilidad y deserción escolar, comprendiendo los motivos por los que los jóvenes se encuentran desempleados, las formas en que buscan empleo, las dificultades que enfrentan, su manera de responder ante los abusos laborales, las razones por las que abandonan sus estudios y los sentimientos experimentados al no poder continuar estudiando, así como las expectativas que tienen de programas como OLJ.

Este conocimiento de la vivencia de los jóvenes frente al desempleo y deserción escolar, permitirá trazar rutas de intervención más claras y oportunas, que respondan a las necesidades e intereses reales de los jóvenes, y no a las que los académicos, asociaciones civiles o adultos de la comunidad, consideran que los jóvenes tienen.

Contar con dicha información fue posible gracias al ambiente de confianza que se construyó. En grupos vulnerables, donde la autoimagen, autoconcepto y autoestima se encuentran golpeados, la aceptación positiva del grupo será clave para la expresión de sus ideas y sentimientos. Sin embargo, en esta intervención la empatía jugó un papel primordial, pues, una vez que los jóvenes descubren que otros viven situaciones similares, se aceptan y aceptan a otros. Así, la empatía llevó a la aceptación, y la aceptación a la congruencia.

Diversos autores hablan de la presencia del facilitador como una cuarta condición en una relación de ayuda. Geller y Greenberg (2014), la conciben como una condición necesaria para que el resto de condiciones se den. Es el caso de esta intervención, donde la presencia de la facilitadora fue indispensable para crear un clima de confianza. El grupo percibió el interés genuino de la facilitadora por el bienestar de los participantes, así como su disposición, cercanía y sencillez. La facilitadora mostró su propia vulnerabilidad, invitando así al grupo a mostrar la suya. Por lo tanto, intervenir desde el desarrollo humano es más que pensar en grupos de encuentro. Se trata de un estilo de acompañar, de actuar, de estar en y para el grupo.

Hasta el momento se ha hablado del aporte del programa OLJ y de “reflexionando, ando”. Sin embargo, ambas tienen limitantes. Si bien las habilidades para la vida son fundamentales en los procesos de inserción laboral, y estas fueron reportadas como los aprendizajes más significativos, lo que determinará que los jóvenes puedan acceder a un empleo será su capacidad para llevar a cabo las funciones específicas de un puesto de trabajo determinado. Sin dejar de lado los intereses de los jóvenes, podrían plantearse y ofrecerse programas de capacitación concretos que respondan a demandas puntuales de los empleadores. Compaginar ambas necesidades será un reto, pues los deseos de los jóvenes no siempre encajan con las prioridades del mercado laboral.

El desarrollo personal es un proceso que requiere tiempo. En la transformación se lucha contra la inercia de la propia historia personal, las creencias arraigadas sobre sí mismos y los juicios de los demás. “Reflexionando, ando” ofreció un paréntesis en su realidad, pues en él se procura un ambiente propicio para el desarrollo. No obstante, en

su día a día, las condiciones básicas que generan el clima apropiado no necesariamente estarán presentes. Los jóvenes continuarán enfrentándose a un contexto que no ha cambiado y que como se ha dicho, los vulnera y limita su crecimiento, de tal forma que sería ambicioso decir que una intervención de un mes modificará la realidad tan compleja que afrontan. Es decir, los jóvenes se sensibilizaron y tuvieron ciertas transformaciones, más no así el contexto, que se mantiene retador.

Cabe señalar que el programa tuvo un poder de convocatoria importante, por lo que podría convertirse en un semillero de participación juvenil si se aprovecha la coyuntura y se detonan otro tipo de iniciativas que involucren a los jóvenes, quienes suelen involucrarse poco en las actividades comunitarias.

Por ello, será importante seguir acompañando a los jóvenes, ofrecer alternativas integrales de formación a través de la vinculación de actores clave para llevar programas deportivos, sociales, culturales y educativos, que cuiden la salud física, emocional, social y mental de los jóvenes, contribuyendo así a la reconstrucción del tejido social. De manera urgente, los programas de atención a jóvenes deben tener un impacto en las políticas públicas para legislar y fomentar el empleo decente.

Finalmente, habría que facilitar programas que mejoren las condiciones económicas de la zona. La economía social plantea alternativas que podrían mejorar los ingresos de las familias a través de cooperativas, cajas de ahorro y proyectos de emprendimiento social, que generen opciones de empleo y autoempleo. Fortaleciendo la situación económica de las familias, aquellos jóvenes que se ven obligados a dejar sus estudios por la necesidad de trabajar, no tendrían que hacerlo más.

En conclusión, recuperar la experiencia permitió tener un acercamiento a la vivencia de los jóvenes frente a la realidad del desempleo y/o deserción escolar, antes y al finalizar el proceso formativo para su inserción laboral/educativa. Por tanto, se puede dar cuenta de los sentimientos, pensamientos e intenciones experimentadas en su proceso. Intervenir desde el desarrollo humano, permitió que existieran las condiciones

para que, en un ambiente de confianza, pudieran expresarse, llevando a la madurez y al crecimiento personal.

Referencias bibliográficas

- “Árbol de Problemas y árbol de objetivos Centros comunitarios del Cerro del 4”. (2015). Resultado de la sesión del taller de autogestión. ITESO. Tlaquepaque, Jalisco.
- “Árbol de Problemas y árbol de objetivos Centros comunitarios del Cerro del 4”. (2015). Resultado de la sesión del taller de autogestión. ITESO. Tlaquepaque, Jalisco.
Tabla 1. Árbol de problemas Centro Comunitario El Taller. [Tabla] Autor. Tlaquepaque, Jalisco.
- “Árbol de Problemas y árbol de objetivos Centros comunitarios del Cerro del 4”. (2015). Resultado de la sesión del taller de autogestión. ITESO. Tlaquepaque, Jalisco.
Tabla 2. Árbol de problemas casa Comunitaria Hermano Javier. [Tabla] Autor. Tlaquepaque, Jalisco.
- Acevedo, A. (2005). *Aprender jugando 2. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría.* México: Limusa.
- Aguilar-Barceló, J., Mungaray-Moctezuma, A., y Ramírez-Urquidy, M. (2014). Género y autoempleo en México durante la recesión de 2008-2009: un estudio de flujos laborales. *Papeles De Población*, 20 (80), 145-191. Revisado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000200006
- Alejandría, Y. (2013). Paradigma pedagógico ignaciano para la formación sociopolítica de los estudiantes en la Universidad Alas Peruanas Jaén – 2012. *Pakamuros*. 1 (2), 40-46. Revisado en: <http://www.unj.edu.pe/ojs/index.php/pakamuros/article/view/21/pdf>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona: Paidós Educador.
- Árbol de Problemas y árbol de objetivos Centros comunitarios del Cerro del 4” (2015). Resultado de la sesión del taller de autogestión. ITESO. Tlaquepaque, Jalisco.
Tabla 3. Árbol de Problemas Centro Comunitario La Mezquitera. [Tabla] Autor. Tlaquepaque, Jalisco.
- Arias, W. (2015). Carl R. Rogers y la terapia centrada en el cliente. *Av. Psicol.* 23 (2), 141-148. Revisado en: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_2/W.Arias.pdf

Augusto, C. (2000). GRUPO FOCAL: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*, 10 (2). 1-12. Revisado en: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330/252>

Balseiro, C., Zárate, R., Matus, R., Balan, C., Sacristán, F., García, M., y Pérez, A. (2012). Inserción laboral, desarrollo profesional y desempeño institucional de las (os) egresadas (os) del Plan único de especialización en enfermería de la ENEO-UNAM: una experiencia de doce años. *Enfermería universitaria*, 9(1), 16–26. Revisado en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/view/33253>

Banco Interamericano de Desarrollo. (2012) México: Retos para el Sistema Educativo 2012-2018. [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de: <http://federalismoeducatio.cide.edu/documents/97536/36092cfa-7133-449f-be68-72dd4dd1d9d1>

Barceló, T. (2003). *Crece en grupo. Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Barceló, T. (2012). Las actitudes Rogerianas en la entrevista de relación de ayuda. *Miscelánea Comillas*, 70 (136), 123-160. Revisado en: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/view/722/598>

Barragán, A., y Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19 (1), 103-118. Revisado en: <http://www.redalyc.org/html/292/29232614006/>

Barros, R. M., & Moreira, A. S. (2015). Desemprego, autoestima e satisfação com a vida: estudo exploratório realizado em Portugal com beneficiários do Rendimento Social de Inserção. *Revista Psicologia. Organizações E Trabalho*, 15 (2), 146-156. doi:10.17652/rpot/2015.2.476

Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: El Manual Moderno.

Bivort, B. (2005). Estrategias de superación de la pobreza: Agencia, ciudadanía y redes en el programa puente. *Theoria*. 14 (2), 9-16.

Bozarth, J. & Wilkins, P. (Ed.). (2001). *Rogers' Therapeutic Conditions : Evolution, Theory and Practice : Unconditional Positive Regard* . Inglaterra: PCCS Books.

Bravo, J. (2004). Los medios de enseñanza: Clasificación, selección y aplicación. *Revista de Medios y Educación*. 24. 113-124. Revisado en: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36802409.pdf>

Casanova, E. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: la igualdad y formación de la persona. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 6, 599-603. Revisado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117692>

Centro Virtual de Pedagogía Ignaciana. (sf). *Pedagogía Ignaciana y Pedagogía Jesuítica*. 8 de mayo de 2016. Revisado en: <http://www.pedagogiaignaciana.com/CVPIContenido/Contenidos.aspx?IdContenido=16>

Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. Pearson educación. México.

Cohen, S. (2007). *Martín Buber y su aproximación a la Psicoterapia* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.

Cubides, C. y Guerrero, R. (2008). Reflexividad en la investigación cualitativa: narrar, visualizar y dialogar. *Nómaditas*. 29, 128-141. Revisado en: Redalyc.

Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano, ITESO, con base en INEGI (2015). *Programa Integral Centro Polanco. Anexo 1. Aproximación descriptiva a su contexto de referencia. Imagen 1. Polígono Sur de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. [Imagen]. Autor. Manuscrito sin publicar, ITESO, Jalisco, México.

Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano, ITESO, con base en INEGI (2015). *Programa Integral Centro Polanco. Anexo 1. Aproximación descriptiva a su contexto de referencia. Imagen 2. Grado de marginación*. [Imagen]. Autor. Manuscrito sin publicar, ITESO, Jalisco, México.

de Nigris, F. (2015). Intencionalidad, pasividad y autoconciencia en la fenomenología de Husserl. *Ideas y valores*, 64 (167), 215-250. Revisado en: <http://www.redalyc.org/html/809/80938246011/>

Egan G. (1981). *El Orientador Experto. Un modelo para la ayuda sistemática y la Relación Interpersonal*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.

Erdogan, B., Bauer, T., Truxillo, D., & Mansfield, L. (2012). Whistle while you work: A review of life satisfaction literature. *Journal of Management*, 38(4), 1038-1083. doi: 10.1177/0149206311429379

Esparza, R. (2012). *Empleología: La ciencia del empleo*. México: IQubadora.

Feldenkrais, M. (1985) *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona. Paidós.

Fernández, A. (2012). *Estrategias de búsqueda de Empleo*. España: Centro de Estudios Financieros.

Fernández-Salineró, C. (2002). La formación laboral en la Europa comunitaria. *Revista española de pedagogía*, 60 (221), 99-126. Revisado en: file:///C:/Users/fatimasilva/Downloads/Dialnet-LaFormacionLaboralEnLaEuropaComunitaria-244766.pdf

García, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de educación*, 241, 197-211. Revisado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165142>

García, J., y Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 269-294. Revisado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761449>

Geller, S. y Greenberg, L. (2014). *La presencia terapéutica: La experiencia de presencia de los terapeutas en el encuentro psicoterapéutico*. En: Consultorías y psicoterapias centradas en la persona y experienciales (eds). (pp. 163-184) Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporánea*. 5 (9) 141-153. Revisado en: <http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>

González, D. (2002). *Elaboración de aprendizajes significativos a partir del procesamiento de la vivencia en experiencias estructuradas* (tesis de maestría). Centro Humanístico del Ser, A.C. Jalisco, México.

González, J. y Mendoza, G. (2016). *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz*. México: CIAS por la Paz.

Hadjiosif, M. (2012). To what extent can the core conditions of therapeutic change championed by Carl Rogers (1957) be present in an individual psychodynamic therapy encounter? *Counselling Psychology Review*, 27 (3), 79-90. Revisado en: <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.iteso.mx/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=8f8d32fd-236a-4d41-a769-241e106a9008%40sessionmgr4007>

Haugh, S. & Merry, T. (Ed.). (2001). *Rogers' Therapeutic Conditions : Empathy*. Inglaterra: PCCS Books.

Hopenhayn, M. (coord.) (2004). *La juventud en iberoamerica. Tendencias y urgencias*. Recuperado de: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2785/S2004083_es.pdf;jsessionid=0A19B388AE46742E34EACB0191172418?sequence=1

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (15 a 29 años) 12 de agosto. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_9.pdf

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO. (2006). *Plan de Estudios de la Maestría en Desarrollo Humano (4DH)*. Manuscrito sin publicar, Maestría en Desarrollo Humano, ITESO, Jalisco, México.

ITESO. (2007). *Planeación 2007-2011*. Manuscrito sin publicar, Programa de Inserción Profesional y Empleo, Centro Universidad Empresa, ITESO, Jalisco, México.

ITESO. (2007). *Planeación 2007-2011*. Manuscrito sin publicar, Programa de Inserción Profesional y Empleo, Centro Universidad Empresa, ITESO, Jalisco, México.

ITESO. (2014). *Taller de Inserción Profesional, material de trabajo*. Manuscrito sin publicar, Programa de Inserción Profesional y Empleo, Centro Universidad Empresa, ITESO, Jalisco, México.

ITESO. (2015a). *Programa Integral Centro Polanco*. Manuscrito sin publicar, Autor, Jalisco, México.

ITESO. (2015b). *Programa Integral Centro Polanco. Consulta sobre contenidos del Programa*. Manuscrito sin publicar, Autor, Jalisco, México.

Lafarga, J. (2005). Mi comprensión del desarrollo humano. *Prometeo. Revista Mexicana Trimestral de psicología Humanista y desarrollo Humano*. 45, 7-12. Revisado en: <http://studylib.es/doc/526648/mi-comprensi%C3%B3n-del-desarrollo-humano-las-semillas-juan-la...>

Lafarga, J. (2013). *El crecimiento humano*. México: Trillas.

Larios, R. (2010) *Corazón de piedra... ¿yo?*, México: Amate editorial.

Lietaer, G. (1997). Autenticidad, congruencia y transparencia. En Brazier, D. (eds.), *Más allá de Carl Rogers* (pp.25-42) Bilbao: Desclée de Brouwer.

Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere, la revista Venezolana de Educación*, 10 (033), 243-250. Revisado en: Redalyc.

Martínez, R. (2007). Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral. *Revista del ministerio de trabajo y asuntos sociales*. 25, 65-91. Revisado en: http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/26/info3.pdf

Martínez-Rodríguez, F. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense De Educación*, 20(2), 455 - 471. Revisado en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220455A>

Mearns, D., Thorne, B., y Marroquín Pérez, M. (2003). *La terapia centrada en la persona hoy: nuevos avances en la teoría y en la práctica*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Mendo, A., Morales, H., y Ortega, A. (2015). *Programa Integral Centro Polanco. Anexo 1. Aproximación descriptiva a su contexto de referencia*. Manuscrito sin publicar, ITESO, Jalisco, México.

Mendo, A., Morales, H., y Ortega, A. (2015). *Programa Integral Centro Polanco. Anexo 1. Aproximación descriptiva a su contexto de referencia*. Ilustración del polígono

sur de la Zona Metropolitana de Guadalajara. [imagen]. Autor. Manuscrito sin publicar, ITESO, Jalisco, México.

Merleau-Ponty, M. (1997). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península.

México. Gobierno de la República. Secretaría de Desarrollo Social. Estrategia Convivir Mejor. "*Diagnóstico Integral Comunitario de la Colonia Nueva Santa María, Municipio de Tlaquepaque*" 2011.

Miller, S., Numbally, E. & Wackman, D. (1976). The awareness wheel. En Jones, J. y William, J. (eds.), *The Annual Handbook For Group Facilitators 1976* (pp. 120-123) La Jolla, California: University Associates.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.

Morales, P. (2012). *Elaboración de material didáctico*. México: Red tercer milenio S.C.

Moreira, V. (2001). *Más allá de la persona: hacia una psicoterapia fenomenológica mundana*. Santiago, Chile: Universidad de Santiago de Chile.

Okun, B. (2002). *Ayudar de forma efectiva. Counseling; técnicas de terapia y entrevista*. México: Paidós.

Olmos, P. (2011). *Empleabilidad y adaptabilidad de los jóvenes con inteligencia límite y sus procesos de integración laboral*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Organización Internacioal del Trabajo. (2012). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2012*. Revisado en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_181091.pdf

Organización Internacional del Trabajo. (2010). *El impacto de la crisis económica y financiera sobre el empleo juvenil en América Latina: medidas del mercado laboral para promover la recuperación del empleo juvenil*. Revisado en: http://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/working-papers/WCMS_149679/lang--es/index.htm

Organización Internacional del Trabajo. (2011). La OIT en América Latina y el Caribe: Avances 2010-2011 y Perspectivas 2012-2013. Recuperado de: http://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_185031/lang--es/index.htm

Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A., y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física, *Suma Psicológica*, 16 (2), 85-112. Revisado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007>

Quitmann, H. (1989) *Psicología Humanística. Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Barcelona. España: Herder

Rabiee F. (2004). Focus-group interview and data analysis School of Health and Policy Studies. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 655–660. DOI:10.1079/PNS2004399.

Rodríguez, C. y Caño, A (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12, 3, 389-403. Revisado en: <http://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestima-en-la-adolescencia-analisis-ES.pdf>

Rodríguez, L. (2010). *Políticas públicas para promover el empleo juvenil y el emprendedurismo de los jóvenes en México: una visión hacia la recuperación económica*. Manuscrito sin publicar, Proyecto PREJAL, México.

Rogers, C. (1959). *Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Rogers, C. (1973). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.

Rogers, C. y Kinget, M (1971). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfaguara. Tomo I.

Rogers, C. (1982). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. México.

Rueda, E. (2014). Las prácticas profesionales y las pasantías desde la legislación comparada. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, (19), 111-132. Revisado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=429640274005>

Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Schutz, W. (2001) *Todos somos uno. La lectura de los encuentros*. Buenos Aires: Amorrourtu/editores.

Suárez, B. (2013). Servicios de Orientación profesional universitarios: estudio descriptivo. *Revista de docencia universitaria*, 11 (2), 27-42. Revisado en: <http://reined.webs.uvigo.es/>

Tapia, M. (2013). *Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de pedagogía en español de la Universidad de Concepción (Chile)* (tesis de doctorado). Universitat de Barcelona. Barcelona, España.

González, M. (2013). El desarrollo humano. El crecimiento personal. *Revista MEC-EDUPAZ*. 264-274. Revisado en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/viewFile/36466/33033>

Universidad de Guadalajara (sf). *Cobertura y oferta académica nivel superior cal 2016 b*. Revisado en: <http://www.escolar.udg.mx/estadisticas/primer-ingreso/educacion-superior/cobertura-y-oferta-academica-4>

Vanaerschot, G. (1997) La empatía como proceso dinamizador de los diversos microprocesos dentro del cliente. En Brazier, D. (eds.) *Más allá de Carl Rogers*(pp. 47-66) Bilbao: Desclée de Brouwer.

Vargas, J. (2006). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Educación y Ciudad*. 12. 115-138. Revisado en www.idep.edu.co/revistas

Villareal, J. (2016). Evolución del empleo profesional en Jalisco 2005 – 2012. Manuscrito sin publicar, Programa de Inserción Profesional y Empleo, Centro Universidad Empresa, ITESO, Jalisco, México.

Weller, J. (2006). Problemas de la inserción laboral de la población juvenil en América Latina. *Papeles de Población*, 12 (49), 9-36. Revisado en: <http://www.redalyc.org/pdf/112/11204901.pdf>

Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista De La CEPAL*, (92), 61-82. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11192/092061082.pdf?sequence=1>

ANEXOS

Anexo 1. Taller “Reflexionando, ando”. Cartas descriptivas.

SESIÓN 1			
“INTRODUCCIÓN Y GRUPO FOCAL”			
Introducción			
<p>“El intersubjetivismo tiene como tema central la relación entre sujetos, entre un Yo y un Tú, `donde antes había interés solo en objetivos internalizados y elección de objetos, psicoterapeutas y psicoanalistas ahora conceptualizan el desarrollo humano en términos de interacción entre sujetos encarnados, no entre objetos’”. (Cohen, 2007: 6)</p> <p>“La diferencia sería experiencia y relación entendiendo que el Yo-Ello está en el mundo de la experiencia y el Yo-Tú está en el mundo de la relación” (Cohen, 2007: 10).</p> <p>Por lo tanto, reconociendo la importancia de la relación, esta sesión tiene como fin comenzar a generar un clima de confianza entre los participantes y con la facilitadora, es decir, comenzar a construir dicha relación. Así mismo, se pretende llevar a cabo un grupo focal. Según Rabiee (2004), los grupos focales son una técnica de entrevista grupal a profundidad cuyo objetivo es identificar las percepciones, sentimientos, actitudes e ideas de quienes participan en él.</p>			
Propósito			
<p>Facilitar la integración grupal de los participantes para comenzar a construir un clima de confianza entre ellos y con la facilitadora.</p> <p>Tener un acercamiento a la vivencia de los jóvenes frente al desempleo y/o deserción escolar con el fin de poder contrastar al final del taller sus opiniones y sentimientos al respecto.</p>			
Tema	Actividad	Tiempo	Material
Introducción	<p>Se registra la asistencia (ANEXO 2).</p> <p>La facilitadora se presenta, explica y solicita la firma de consentimiento informado (ANEXO 5) a los participantes. Los menores de edad se llevan la hoja para ser firmada por sus tutores. De cualquier forma, todos los participantes y sus padres ya habían firmado un consentimiento para participar en el programa OJ y este taller formo parte de él, por lo que la sesión pudo ser grabada.</p>	20 min.	Lista de asistencia Hojas de consentimiento informado Plumas

	<p>Comienza la sesión con una actividad para romper el hielo.</p> <p>“Me pica aquí”</p> <p>La facilitadora comienza diciendo su nombre y un lugar de su cuerpo que “le pique”, y se rasca. Luego, explica que el compañero de al lado deberá decir el nombre de la facilitadora, donde le pica y rascarle, para luego él hacer lo mismo.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>Soy Fátima y me pica la cabeza. Ella es Fátima, le pica la cabeza. Yo soy Alfredo y me pica el hombro.</p> <p>Se hace una cadena de manera que todos tengan que recordar el nombre y donde le pica a cada quien. De no saberlo, se recorre en el círculo para volverlo a intentar al final.</p>		
Presentación del taller	<p>Se lee el cuento: “el poder secreto que lo cura todo” (ANEXO 4)</p> <p>¿Cuál es el mensaje del cuento?</p> <p>Se escucha los aportes de los participantes, lo que piensan, lo que sienten, lo que les mueve, para después comentar que el taller “reflexionando, ando” será un espacio para escucharnos, escucharnos de verdad. Es una invitación a adentrarnos en nosotros mismos, pero acompañados por un grupo en lo que pensamos, sentimos, queremos y hacemos. En particular, será una oportunidad para ser conscientes de lo que iremos viviendo las próximas semanas en el taller OLI.</p> <p>Se explica que la siguiente semana arrancará en forma el taller y que por el día de hoy se continúa con un grupo focal.</p>	10 min.	Cuento impreso.
GRUPO FOCAL	<p>GRUPO FOCAL 1 (ANEXO 6)</p> <p>Se invitó al grupo a participar en el grupo focal, explicando el contexto de la investigación y nuevamente los criterios del consentimiento</p>	90 min	<p>Guía de preguntas</p> <p>Videgrabadora</p> <p>Hojas de consentimiento informado</p>

	informado: participación libre, sesión video grabada e información confidencial, entre otros.		
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

SESIÓN 2

“Yo percibo, tú percibes, él percibe, nosotros percibimos”.

Introducción

“Toda percepción se da en una atmósfera de generalidad y se nos da como anónima” (Merleau-Ponty, 1997, p. 230). Por tanto, en esta sesión se pretende, a través de ejercicios vivenciales, acercar a los jóvenes sus propias experiencias para que puedan ser nombradas y reducir dicho anonimato.

Propósito

Facilitar en los jóvenes la toma de conciencia de los principales acontecimientos experimentados en el taller OLI, así como las interpretaciones que de estos surgen, a partir de reflexionar sobre la propia percepción y la de otros.

Objetivos particulares:

Los participantes reflexionarán:

- En torno al significado de la percepción como elemento que enmarca sus vivencias,
- Sobre las diferentes percepciones, y por tanto interpretaciones y posturas propias y de las personas que los rodean,
- Y los factores que influyen en las diferentes formas de percibir e interpretar una misma experiencia,

para que reconozcan la importancia que sus percepciones e interpretaciones tienen en sus vidas y se sensibilicen ante las de otros.

Planteamiento teórico:

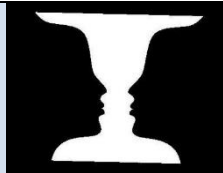
Como parte de la metodología empleada para recuperar la experiencia de los jóvenes, se utilizará la rueda de la conciencia, “una estructura conceptual muy útil para enseñar concientización [...] [la cual] consiste en un esquema que nos presenta cinco aspectos de la experiencia con sus diferentes implicaciones permitiendo ver las relaciones que se establecen entre ellos en el proceso cognoscitivo” (Miller, Numbally, y Wackman, 1976, p. 11).

Los cinco aspectos de la rueda de la conciencia son: sensación, interpretación, sentimiento, intención y acción. Todos ellos giran en torno a la experiencia como punto de partida (Miller et al., 1976).

INTERPRETAR:

“es darle un significado a los datos recibidos por los sentidos” (Miller et al., 1976: 11). Ahora bien, para otorgar este significado la persona cuenta con un banco de imágenes y recuerdos que dan sentido a lo percibido, por lo que esta interpretación estará influenciada por la historia personal. Merleau-Ponty le llama <<asociación>> y la <<proyección de recuerdos>>, pues considera que “percibir es recordar” (1997, p. 41), de tal forma que se recurre a experiencias previas, se les organiza, asocia, y brinda un significado (Merleau-Ponty, 1997).

Tema	Actividad	Tiempo	Material
Introducción	<p>Las etiquetas.</p> <p>Se forma un círculo y se pide a los participantes mantenerse en silencio durante toda la actividad.</p> <p>La facilitadora pega una etiqueta en la frente de cada uno (tendrán diferentes colores) y da la indicación “agrúpanse”.</p> <p>Se observa qué movimientos hacen (por lo regular se agrupan por colores, quedando grupos más pequeños y un participante solo). Estar atentos a comentarios que hagan.</p> <p>Se les pide observarse y se les pregunta si están conformes o si quieren hacer cambios.</p> <p>Recuperación:</p> <p>Se les pregunta a cada grupo/persona, según sea el caso, cómo se sienten y qué piensan. Se invita a hacer una reflexión acerca de cómo ponemos etiquetas en los otros y eso nos impide convivir y respetar a otro, lo juzgamos sin conocerlo. También es importante señalar que es normal agruparnos con quienes sentimos afines, el problema es cuando nos cerramos y dejamos al otro fuera.</p>	15 min.	Etiquetas de colores
Presentación del taller	<p>Se presenta el taller, se retoman acuerdos grupales y se agregan otros si fuera necesario.</p> <p>*Confidencialidad, escucha, empatía, no dar consejos.</p>	15 min.	Cañón, laptop, presentación.
Percepción	<p>Se reparten copias con ejercicios de percepción (ANEXO 7) a cada participante, como la que se muestra a continuación:</p>	30 min.	Copias con ejercicios de percepción.

	 <p>Se analiza en grupo cada una. Algunos verán caras, otros una copa, otros ambas. ¿Quién tiene razón? *Si el salón tiene las condiciones pueden ponerse videos.</p>				
Casos	<p>Se leen los siguientes cuentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los ciegos y el elefante. • Caperucita roja versión tradicional. • Caperucita roja versión del lobo. <p>(ANEXOS 8, 9 Y 10 respectivamente).</p> <p>Ejercicio: se pide a dos voluntarios pasar el frente y se colocan en paralelo. Se coloca un objeto al frente y se les pide describirlo sin decir qué objeto es (“es una cinta”), sino: “es redondo, color azul, de 1 cm x 5 cm”. Cada participante dará descripciones distintas en función del lugar en el que está sentado.</p> <p>Plenaria: Se recuperan todos los ejercicios, dando pie a que compartan pensamientos y sentimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tienen en común estas actividades? • Cada grupo o persona tendrá una visión de la vida de acuerdo a su historia y contexto, depende de “donde esté parado”, hay diferentes lentes y todos tienen parte de verdad. 	30 min	Cuentos.		
Introducción a la bitácora	<p>Se pregunta por un caso en el que hayan tenido un conflicto por diferencias en la percepción.</p> <p>Se anota en rotafolio:</p> <table border="1"> <tr> <td> Hecho ¿Qué pasó? </td> <td> Pensamiento ¿Qué pensé? ¿Qué pienso de eso que pasó? </td> </tr> </table> <p>(ANEXO 11)</p> <p>Es importante separar el hecho, lo que objetivamente pasó y lo que yo pensé.</p>	Hecho ¿Qué pasó?	Pensamiento ¿Qué pensé? ¿Qué pienso de eso que pasó?	30 min	Rotafolio y plumones. Formato de bitácora para cada participante.
Hecho ¿Qué pasó?	Pensamiento ¿Qué pensé? ¿Qué pienso de eso que pasó?				

	Se recuerda el proceso de la rueda de la consciencia y se les pide registrar a lo largo de la semana los hechos más importantes y sus principales pensamientos (entregar formato de bitácora). Se trata de registrar aquello que les llamó más la atención en esa semana en el taller de OLJ, puede ser una actividad, un momento de ella, el comentario de alguien o de ellos mismos.		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

SESIÓN 3

“Mi cuerpo dice”.

Introducción

Las historias, experiencias y sentimientos configuran el carácter y estructura física del cuerpo, por tanto, el cuerpo es un depósito de emociones y creencias (Dychwald, 1980).

Propósito

Facilitar en los jóvenes la toma de conciencia de los principales acontecimientos experimentados en el taller OLJ, así como las interpretaciones que de estos surgen, a partir de reflexionar sobre la propia percepción y la de otros.

Objetivos particulares:

Los participantes reflexionarán:

- En torno al significado de la percepción como elemento que enmarca sus vivencias,
- Sobre las diferentes percepciones, y por tanto interpretaciones y posturas propias y de las personas que los rodean,
- Y los factores que influyen en las diferentes formas de percibir e interpretar una misma experiencia,

para que reconozcan la importancia que sus percepciones e interpretaciones tienen en sus vidas y se sensibilicen ante las de otros.

Planteamiento teórico:

Como parte de la metodología empleada para recuperar la experiencia de los jóvenes, se utilizará la rueda de la consciencia, “una estructura conceptual muy útil para enseñar concientización [...] [la cual] consiste en un esquema que nos presenta cinco aspectos de la experiencia con sus diferentes implicaciones permitiendo ver las relaciones que se establecen entre ellos en el proceso cognoscitivo” (Miller, Numbally, y Wackman, 1976, p. 11).

Los cinco aspectos de la rueda de la conciencia son: sensación, interpretación, sentimiento, intención y acción. Todos ellos giran en torno a la experiencia como punto de partida (Miller et al., 1976).

SENSACIÓN:

“se refiere a los datos que llegan a través de los sentidos” (Miller et al, 1976, p. 12) puesto que “mi cuerpo siempre es percibido por mí” (Merleau-Ponty, 1997, p. 109). Sensación es la forma en que un acontecimiento, cargado de sentidos, le afecta a la persona (Merleau-Ponty, 1997)

Tema	Actividad	Tiempo	Material
Introducción al tema y rompe hielo	<p>“Saludo con las partes de mi cuerpo”</p> <p>Se pedirá a los participantes caminar libremente en el centro del salón e ir saludando de mano a quienes vayan encontrando en su camino. Después, se pide saludar de beso. Luego, saludar con los codos, hombros, espalda, pies, etc.</p> <p>Se comenta que el tema de hoy son las sensaciones y que nuestro cuerpo entero nos ayuda a conocernos mejor y percibir el mundo, no solo nuestra mente.</p>	10 min.	
Sensibilización corporal	<p>Sensibilización corporal</p> <p>Se invita a todos a guardar silencio y a estar dispuestos a vivir la experiencia en silencio. Es importante recalcar que debemos respetar la vivencia del otro.</p> <p>Se comenta que se les vendarán los ojos y que el equipo irá pasando en algunos momentos con cada uno y nos dará indicaciones. Se les tocará suavemente el hombro para indicar que es su turno. No deben asustarse y pueden confiar en que no les pasará nada, solamente deben escuchar la música, permanecer en silencio y estar abiertos a sentir.</p> <p>El equipo va recorriendo a cada participante y le da de comer miel, pasa por sus manos telas con diferentes texturas, olores, coloca su mano sobre un trasto con cereales, mientras escuchan diferentes estilos de música.</p>	45 min.	Bocinas, música, cereales, miel, limón, telas con diferentes texturas, veras aromáticas, paliacates.

	<p>Recuperación: ¿cómo se sintieron?, ¿qué les gustó y qué no les gustó?, invitar a que cada uno piense qué le gusta ver, oler, sentir-tocar, escuchar, comer; para después responder el ANEXO 12.</p> <p>Si ponemos atención tiene mucho que decirnos. Por ejemplo: si me enoja me da calor, mi estómago se aprieta; si estoy nervioso me sudan o tiemblan las manos, etc. El cuerpo nos ayuda a conocernos mejor, cada uno es diferente. A veces no podemos explicar cómo nos sentimos, quizá porque ni nosotros sabemos, ¿y si nos ayudamos de nuestro cuerpo?</p>		
Conocimiento personal	<p>Las estatuas</p> <p>La música es un instrumento que nos ayuda a conocernos mejor.</p> <p>Preguntar a algunos: ¿qué canción te gusta?, ¿qué te recuerda?, ¿qué te hace sentir?, y se invita a que identifique cómo está su cuerpo mientras nos platica.</p> <p>Se pide que formen un círculo de pie y que respiren profundamente. Luego se les explica que escucharán una canción, la conozcan o no les va a generar “algo”. Se invita a estar atentos a esas sensaciones. Después de un minuto se les pide tocar la parte de su cuerpo donde sientan ese “algo” y se queden un momento así, como estatuas. Por ejemplo, tocar su cabeza, su estómago, etc.</p> <p>El ejercicio se repite con cinco canciones (no se pone toda la canción).</p>	30 min.	Música, bocinas.
Acompañamiento grupal	<p>Recuperación:</p> <p>¿Qué sensaciones tuvieron?, ¿cómo se sintieron?, ¿les fue fácil o difícil identificar la sensación?, ¿qué canción les costó más trabajo?</p> <p>La facilitadora acompaña la toma de consciencia desde el enfoque centrado en la persona y haciendo uso de las habilidades para la facilitación grupal.</p>	30 min.	Rotafolio con ejemplo de bitácora

	<p>Se señala que la próxima sesión hablaremos de sentimientos y que por el momento nos centraremos en hablar de las sensaciones.</p> <p>Recuperación de las bitácoras.</p> <p>Se pide a algunos que compartan lo que escribieron en su bitácora. Sin embargo, olvidaron hacerla, por lo que se hace un recordatorio y se entrega un nuevo formato, donde se agrega una columna más a la bitácora. Se le pide al grupo continuar registrando durante la semana los hechos, pensamientos y ahora sensaciones más importantes que experimenten en la semana en el taller OLJ.</p> <table><tr><td>Hecho ¿Qué pasó?</td><td>Pensamiento ¿Qué pensé? ¿Qué pienso de eso que pasó?</td><td>Sensación ¿Qué dice mi cuerpo?</td></tr></table>	Hecho ¿Qué pasó?	Pensamiento ¿Qué pensé? ¿Qué pienso de eso que pasó?	Sensación ¿Qué dice mi cuerpo?	
Hecho ¿Qué pasó?	Pensamiento ¿Qué pensé? ¿Qué pienso de eso que pasó?	Sensación ¿Qué dice mi cuerpo?			

ANEXO 13

SESIÓN 4
<p>“¿Siento luego existo?”</p> <p>Introducción</p> <p>“Los sentimientos no son buenos ni malos, simplemente son” (Larios, 2010:31), de tal forma que será imprescindible no invalidarlos o minimizarlos sino dejarlos estar porque tienen algo que decirnos. Son, por tanto, una invitación a hacer algo al respecto ante las situaciones que nos rodean y que las generan, es decir, apelan a la toma de conciencia ya que “no somos moralmente responsables de lo que sentimos. Sí de la expresión y de la actuación de nuestros sentimientos” (Larios, 2010: 54). Esta sesión invita pues, a esa toma de conciencia.</p> <p>Propósito</p> <p>Facilitar en los jóvenes la toma de conciencia de los principales acontecimientos experimentados en el taller OLJ, así como las interpretaciones y emociones que de estos surgen, a partir de reflexionar sobre sus propias emociones y las de otros.</p> <p>Objetivos particulares:</p> <p>Los participantes:</p>

- Identificarán las sentimientos que conocen,
- Analizarán una lista de sentimientos para diferenciar entre los que desconocen, los que consideran positivos, negativos, y los que experimentan con frecuencia,
- Reflexionarán en torno al carácter neutro y natural de las emociones,
- Y profundizarán en el conocimiento del origen, sensaciones corporales y reacciones de algunos sentimientos.

Para que reconozcan la importancia de ampliar su vocabulario emocional y así facilitar la identificación y expresión de sus emociones.

Planteamiento teórico:

“La emoción es el conjunto de sensaciones experimentadas. En el momento en que una persona le pone nombre a eso que siente, cuando le da un significado, hablamos de un sentimiento. Las emociones conectan el cuerpo con la mente instantáneamente” (Larios, 2010: 29).

Como parte de la metodología empleada para recuperar la experiencia de los jóvenes, se utilizará la rueda de la conciencia, “una estructura conceptual muy útil para enseñar concientización [...] [la cual] consiste en un esquema que nos presenta cinco aspectos de la experiencia con sus diferentes implicaciones permitiendo ver las relaciones que se establecen entre ellos en el proceso cognoscitivo” (Miller, Numbally, y Wackman, 1976, p. 11).


Los cinco aspectos de la rueda de la conciencia son: sensación, interpretación, sentimiento, intención y acción. Todos ellos giran en torno a la experiencia como punto de partida (Miller et al., 1976).

SENTIMIENTO:

“El cuerpo es un objeto afectivo” (Merleau-Ponty, 1997, p. 111), por consiguiente, los SENTIMIENTOS “son una respuesta emocional o afectiva a los datos sensibles recibidos y al significado que se le asignó. Generalmente los sentimientos van acompañados de una sensación que se produce en ese momento en alguna parte del cuerpo” (Miller et al., 1976: 11).

Tema	Actividad	Tiempo	Material
Introducción al tema y rompe hielo	<p>¿Cómo está tu corazón?</p> <p>Al llegar a una comunidad indígena en Chiapas sus habitantes te saludan con la pregunta: “¿Bin xchih awo’tan?”, que significa ¿cómo está tu corazón?</p> <p>En nuestra cultura, cuando encontramos a alguien solemos decir: ¿cómo estás?, y la respuesta suele ser “bien”, “mal”, “más o menos”, sin entrar en detalles. A veces nos sentimos tristes pero por costumbre respondemos “bien”.</p>	10 min.	

	<p>Por eso, cuando en Chiapas te preguntan ¿cómo está tu corazón? Tratan de saber realmente cómo estás, tomándose el tiempo para escucharte.</p> <p>Se invita al grupo a formar un círculo de pie, guardar silencio, respirar, y preguntarse ¿cómo está mi corazón hoy? Luego, recorren con la mirada a cada uno de sus compañeros y se les invita a acercarse a alguien, preferentemente que no traten mucho para compartir ¿cómo está tu corazón?</p> <p>Plenaria: ¿cómo se sintieron?, yendo más allá de “bien” o “mal”.</p> <p>Se comenta que el día de hoy se trabajará el tema de las emociones, para poder identificarlas y expresarlas, pues en la búsqueda de empleo o de oportunidades de estudio nos pasan muchas cosas que probablemente nos confundan. En la medida en que sepamos cómo nos sentimos podremos tomar mejores decisiones. Se pueden retomar ejemplos de lo que ellos hayan expresado cuando llegaron al taller: “no salí en listas y me sentí muy triste”.</p>		
Alfabetización emocional	<p>Vocabulario emocional</p> <p>Se forman tres equipos y se les pide enlistar el mayor número de sentimientos que puedan, para luego compartirlo al grupo y hacer una sola lista.</p> <p>Se invita a reflexionar cómo cada equipo complementa y se logra una lista más amplia.</p> <p>A veces no sabemos que existen algunas emociones o cómo se llama eso que siento, y solemos hablar únicamente de cuatro emociones básicas: miedo, enojo, alegría y tristeza. Conocer el resto nos ayudará a comprendernos y comunicarnos mejor.</p> <p>Se les da la lista de Jesús Valdés, S.J. (ANEXO 14), y se les pide subrayar con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rojo: las que no conocen. • Verde: “positivas”. • Negro: “negativas”. • Azul: las que suelen tener frecuentemente. <p>Se comparte en parejas lo que descubrieron. Se aclaran algunas y se deja de tarea investigar las que no supieron.</p>	45 min.	Rotafolios Plumones

	Es importante señalar que no hay emociones buenas o malas, todas son válidas, la acción, lo que hagamos con ellas, es lo que puede afectarnos positiva o negativamente. Sin embargo, es cierto que algunas nos generan bienestar, y, otras, malestar, incluso problemas de salud. No se trata de negarlas, aceptarlas nos ayudará a trabajarlas y poco a poco recuperar nuestro bienestar.		
Descubre las emociones	 <p>Se indica que se jugará “adivínalo con señas”. A algunos participantes se les otorgará una tarjeta del material “descubre las emociones” de Cuidarte, A.C. Ayudados de la tarjeta los participantes actuarán la emoción y el grupo tendrá que adivinar de qué emoción se trata. Al final de cada participación se lee la tarjeta para profundizar en la comprensión de cada emoción.</p> <p>Las tarjetas están estructuradas de tal forma que permite profundizar en el conocimiento de cada emoción: lo que la causa, la sensación corporal y como se suele expresar. La facilitadora deberá retomar con particular énfasis la sensación corporal, retomando la sesión anterior.</p> <p>Se les entregará una hoja con una figura humana, donde irán escribiendo la emoción en el lugar donde ellos sienten la sensación corporal, recordando una experiencia concreta.</p> <p>Vale la pena recalcar que el material de Cuidarte, A.C. propone causas, sensaciones y reacciones generales, que servirán de pauta. Sin embargo, desde el ECP, nos interesa aclarar que cada uno tendrá una opinión, sensación y reacción distinta y esa es la que se pretende recuperar.</p>	30 min.	Material didáctico: descubre las emociones.
Acompañamiento grupal	<p>Recuperación:</p> <p>Se invita a compartir en grupo sus pensamientos, sentimientos y sensaciones experimentadas en la sesión. La facilitadora acompaña la toma de consciencia desde el</p>	30 min.	Rotafolio con ejemplo de bitácora

	<p>enfoque centrado en la persona y haciendo uso de las habilidades para la facilitación grupal.</p> <p>Se señala que la próxima sesión hablaremos de sentimientos y que por el momento nos centraremos en hablar de las sensaciones.</p>		
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

SESIÓN 5

“Empatía y emociones”

Introducción

Empatía, es “meterse en la otra persona, mirar al mundo a través de la perspectiva o marco de referencia de la otra persona y tener el sentimiento de por qué el mundo del otro es así y (2) comunicar al otro su entendimiento” (Egan, 1982, p. 72). Por tanto, en esta sesión se pretende, a través de ejercicios vivenciales, acercar a los jóvenes al concepto de empatía, en miras de reconocer y aceptar sus sentimientos, pero también los de otros.

Propósito

Facilitar en los jóvenes la toma de conciencia de los principales acontecimientos experimentados en el taller OIJ, así como las interpretaciones y emociones que de estos surgen, a partir de reflexionar sobre sus propias emociones y las de otros.

Objetivos particulares:

Los participantes:

- Identificarán sus sentimientos en situaciones concretas,
- Reconocerán la vivencia de otros,

para que reconozcan la importancia que reconocer y validar sus sentimientos ante situaciones diversas, así como las de otros, para que puedan respetarlos y comprenderlos con empatía.

Planteamiento teórico:

“La emoción es el conjunto de sensaciones experimentadas. En el momento en que una persona le pone nombre a eso que siente, cuando le da un significado, hablamos de un sentimiento. Las emociones conectan el cuerpo con la mente instantáneamente” (Larios, 2010: 29).

Como parte de la metodología empleada para recuperar la experiencia de los jóvenes, se utilizará la rueda de la conciencia, “una estructura conceptual muy útil para enseñar concientización [...] [la cual] consiste en un esquema que nos presenta cinco aspectos de la experiencia con sus

diferentes implicaciones permitiendo ver las relaciones que se establecen entre ellos en el proceso cognoscitivo” (Miller, Numbally, y Wackman, 1976, p. 11).

Los cinco aspectos de la rueda de la conciencia son: sensación, interpretación, sentimiento, intención y acción. Todos ellos giran en torno a la experiencia como punto de partida (Miller et al., 1976).

SENTIMIENTO:

“El cuerpo es un objeto afectivo” (Merleau-Ponty, 1997, p. 111), por consiguiente, los SENTIMIENTOS “son una respuesta emocional o afectiva a los datos sensibles recibidos y al significado que se le asignó. Generalmente los sentimientos van acompañados de una sensación que se produce en ese momento en alguna parte del cuerpo” (Miller et al., 1976: 11).

Tema	Actividad	Tiempo	Material
Introducción al tema y rompe hielo	<p>“Espejos”</p> <p>Esta actividad se realiza fuera del salón para que tengan más espacio.</p> <p>Se pide al grupo hacer parejas y pararse uno frente a otro. Deben elegir quien será A y quien será B. Luego, se indica que A hará movimientos libres que B debe imitar como si fuera su espejo, sin tocarse.</p> <p>Plenaria: ¿cómo les fue?, ¿fue sencillo ser espejo de alguien? Rescatar posturas, flexibilidad, etc.</p> <p>Se comenta que en la sesión se retomará el tema de las emociones pero con una visión empática, que nos ayude más a comprender y respetar al otro. También, hablaremos de cómo podemos prepararnos para tomar mejores decisiones.</p>	20 min.	
Empatía	<p>“Otros zapatos”</p> <p>Para esta actividad se hace uso del material “otros zapatos” de Cuidarte, A.C.</p> <p>Se entrega a cada participante cinco paletas (etiquetas) cada una representa una emoción base.</p> <p>La facilitadora leerá un caso, por ejemplo: “mis papás pelean frente a mí” y pedirá a los participantes que levanten la paleta con la emoción que ellos experimentan frente a esa situación en concreto y que se agrupen con quienes expresaron lo mismo. Se invita a alguien de cada subgrupo a compartir brevemente por qué se siente así.</p>	45 min.	Material didáctico: “otros zapatos”

	<p>Se tendrán además tarjetas en blanco para que escriban otro sentimiento que se acerque más a lo que experimentan, con el fin de continuar la invitación a ampliar su vocabulario emocional. En el salón se colocará un rotafolio con el listado de sentimientos vistos la sesión pasada para que estén a la mano y las puedan incluir en sus tarjetas.</p> <p>La actividad se repite con cinco casos más del material de CUIDARTE, A.C.</p> <p>Después, se integran frases alusivas al propósito del taller como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No salí en listas. 2. No encuentro trabajo. 3. Conocer alternativas educativas. 4. Ir a una entrevista de trabajo. 5. Formarme (prepararme) para el trabajo. 6. Tomar una decisión. 		
Acompañamiento grupal	<p>Plenaria: ¿qué aprenden de esta actividad?</p> <p>Una misma situación genera respuestas distintas en cada uno, recordemos que cada quien tiene su propia historia. Todas las posturas son valiosas, puedo comprender que lo que yo siento es válido y lo que el otro siente también. Se invita a evitar frases como: “yo que tú me enojaría”, o “no te enojés”. Recordar de la sesión anterior:</p> <p>De la sesión anterior se retoma:</p> <p>No hay emociones buenas o malas, todas son válidas, la acción, lo que hagamos con ellas, es lo que puede afectarnos positiva o negativamente. Sin embargo, es cierto que algunas nos generan bienestar y otras malestar, incluso problemas de salud. No se trata de negarlas, aceptarlas nos ayudará a trabajarlas y poco a poco recuperar nuestro bienestar.</p> <p>Recuperación de las bitácoras:</p> <p>Dado que se cedió tiempo al inicio de la sesión para invitar a los asistentes a participar en un taller coordinado por la universidad, no hubo tiempo de recuperar las bitácoras.</p>	30 min.	Material didáctico: descubre las emociones.

	Se le pide al grupo continuar registrando durante la semana los hechos, pensamientos, sensaciones, emociones, y ahora intenciones, más importantes que experimenten en la semana en el taller OJ (ANEXO 15).		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

SESIÓN 6

“Discernimiento para la toma de decisiones”

Introducción

En el texto “acompañar a los jóvenes a elegir y decidir”, Mario Danieli, S.J., comenta que: “la indecisión es un momento importante en el proceso de discernimiento: si no es patológica, representa la interrupción del comportamiento automático (es decir del actuar, sin pensar, por costumbre o por conformismo) y el acceso a la conciencia y a la responsabilidad. Es bueno favorecer, pues, este momento de diagnosis y de reflexión” (Danieli, 2008, p.58).

“Enseñar a decidir significa, como recuerda el antiguo proverbio chino, enseñar a pescar, es decir hacer que la persona sea autónoma y capaz de elaborar decisiones responsables y motivadas aunque su maestro esté ausente” (Danieli, 2008, p.57).

Propósito

Los participantes reconocerán los tres estados espirituales de acuerdo al discernimiento ignaciano, las mociones del buen y del mal espíritu, así como las principales reglas de discernimiento, para que identifiquen el estado espiritual en el que se encuentran, así como las mociones (intenciones) que les surgen en su momento de vida actual, y así tomen decisiones más conscientes en su proceso de inserción laboral.

Planteamiento teórico:

Como parte de la metodología empleada para recuperar la experiencia de los jóvenes, se utilizará la rueda de la conciencia, “una estructura conceptual muy útil para enseñar concientización [...] [la cual] consiste en un esquema que nos presenta cinco aspectos de la experiencia con sus diferentes implicaciones permitiendo ver las relaciones que se establecen entre ellos en el proceso cognoscitivo” (Miller, Numbally, y Wackman, 1976, p. 11).

Los cinco aspectos de la rueda de la conciencia son: sensación, interpretación, sentimiento, intención y acción. Todos ellos giran en torno a la experiencia como punto de partida (Miller et al., 1976).

INTENCIONALIDAD:

“Se refiere a lo que quiere que pase, de lo que quiere hacer” (Miller et al., 1976: 11).

Tema	Actividad	Tiempo	Material
Introducción al tema	<p>“Discernir”</p> <p>Se explica el significado de discernir: “distinguir por medio del intelecto una cosa de otra o varias cosas entre ellas”.</p> <p>Se explica que si se tuviera en un recipiente diferentes granos: frijol, lenteja, habas, por ejemplo. Y los separáramos según sus características, eso sería discernirlos.</p> <p>Todos son granos y son parte de “la sopa”, cada uno pone un sabor que enriquece, pero también podemos saborear por separado cada uno. Es lo que hemos estado haciendo, los hechos, pensamientos, sensaciones, emociones e intenciones son parte de una sola experiencia, la de cada uno. Las separamos para comprenderlas mejor pero poco a poco las vamos integrando. Ninguna parte es más importante, no lo desechemos, mejor discernamos. En el campo, separan el maíz, algunos se comen, otros se los dan a los animales y otros sirven de semilla para volver a sembrar, pero nada se tira.</p> <p>En la sesión de hoy hablaremos del discernimiento como una herramienta para conocernos mejor y tomar mejores decisiones.</p>	20 min.	
Discernimiento para la toma de decisiones	<p>Bases del discernimiento ignaciano</p> <p>Se pedirá a un participante que pase al frente y que actúe o tome una postura corporal conforme lo que se vaya leyendo, que será el caso de una persona en “desolación”.</p> <p>La persona se queda ahí y se pide que alguien más pase. Se repite el ejercicio con un caso de “consolación”.</p>	45 min.	<p>Casos.</p> <p>Dibujo de angelito y diablito.</p> <p>Rotafolio o presentación con reglas para el discernimiento</p>

	<p>Una tercera persona ejemplificará el caso de “tiempo tranquilo”.</p> <p>Se hace una pausa para explicar más a detalle cada uno, siendo importante decirles que la desolación a veces viene por decisiones buenas, que nos generan dolor, pero que a la larga fueron lo mejor para nosotros.</p> <p>Luego se pide a dos personas más pasar al frente, uno representará un diablito (mal espíritu) que pone trampas (tretas) y otro un ángel (buen espíritu) que nos orienta.</p> <p>Es importante decir que independientemente de la religión que profesemos, podemos entender el mal espíritu como la maldad que hay en el mundo, y al buen espíritu como la bondad, la ética, nuestros valores. Cosas que ayudan al buen convivir y al bien-estar en el mundo y con nosotros mismos.</p> <p>Se seguirá entretejiendo la historia, se narrará un caso, el diablito y el angelito le darán consejos a cada uno y ellos tendrán que decidir qué hacer. El grupo puede ayudar a cada uno según el estado espiritual en el que se encuentren (espiritual no se entiende como religioso, sino como una parte profunda, de interiorización de cada uno).</p> <p>Después, se dan las reglas del discernimiento como pautas que nos ayudarán a tomar mejores decisiones.</p> <p>Las narraciones y ejemplos se encuentran en el ANEXO 16</p>		
Discernimiento para la toma de decisiones	<p>Se invita a los participantes a guardar silencio, cerrar sus ojos, respirar profundamente y preguntarse: ¿Cómo está mi corazón?, ¿en qué estado me encuentro? Desolación, consolación o tiempo tranquilo. Deben ser honestos porque de esa manera aprenderán más y se comprenderán mejor. También se recuerda que las emociones que nos producen malestar son parte de la vida. Poco a poco abren sus ojos.</p> <p>Después, se les pide agruparse según el momento en el que están y se les invita a compartir por qué se sienten así, partiendo de experiencias</p>	30 min.	Material didáctico: descubre las emociones.

	<p>concretas y que identifiquen una situación actual que tengan que discernir.</p> <p>Se forman dos grupos, tiempo tranquilo y desolación. La facilitadora se integra al grupo de desolación y acompaña la toma de consciencia desde el enfoque centrado en la persona y haciendo uso de las habilidades para la facilitación en grupos de encuentro (reflejo, paráfrasis, síntesis, etc.).</p>		
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

SESIÓN 7			
<p style="text-align: center;">“Recuperación de la experiencia”</p> <p>Introducción y planteamiento teórico:</p> <p>“Las experiencias para Jara (1994) son procesos sociohistóricos, dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas” (Gutiérrez, 2008, p.6).</p> <p>“La perspectiva dialéctica, permite aproximarse a la comprensión de los fenómenos sociales, desde el interior de su dinámica, como sujetos partícipes en la construcción de la historia, totalmente implicados de forma activa en su proceso” (Jara, 1994, p.58 citado en Gutiérrez, 2008, p.7).</p> <p>“La concepción metodológica dialéctica entiende la realidad como un proceso histórico. En este sentido concibe la realidad como una creación de los seres humanos que, con nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, transformamos el mundo de la naturaleza y construimos la historia otorgándoles un sentido” (Gutiérrez, 2008).</p> <p>Propósito</p> <p>Facilitar en los jóvenes la toma de conciencia de su experiencia antes de comenzar con su proceso formativo de inserción educativa y/o laboral, y contrastarla con su momento actual, para que identifiquen similitudes, diferencias y puedan reconocer la importancia y beneficios de recuperar su propia experiencia.</p> <p>Objetivos particulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sus pensamientos, sentimientos e intenciones experimentadas ante al desempleo y/o deserción educativa, antes de comenzar su proceso formativo de inserción laboral y/o educativa, • sus pensamientos, sentimientos e intenciones experimentadas ante al desempleo o deserción educativa, en el momento actual, a punto de concluir su proceso formativo, 			

- las similitudes, diferencias de ambos momentos

para que reconozcan los beneficios que recuperar la experiencia trae a sus vidas.

Tema	Actividad	Tiempo	Material
Recuperación de la experiencia	<p>Se inicia recuperando lo ocurrido en la sesión anterior y más tarde todo el taller: ¿qué temas vimos?, ¿qué actividades?, ¿a qué conclusiones fuimos llegando?, para finalmente decirles que eso que estuvieron haciendo durante estas semanas en el taller fue “recuperar su experiencia”, y que el día de hoy haríamos “la recuperación de la recuperación”, es decir, darnos cuenta de cómo nos dimos cuenta.</p> <p>Para ello nos ayudaremos de un árbol.</p> <p>Actividad: “El árbol de nuestra experiencia”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se coloca al frente del salón un rotafolio con la imagen de un árbol. 2. En las raíces, hablaremos de cómo llegamos, es decir, cómo nos encontrábamos antes de comenzar el taller de OJ. 3. Se entregan etiquetas con dibujos y se explica su significado: <ol style="list-style-type: none"> a. Cerebritito: ¿qué pensaba acerca de estar desempleado/sin estudiar? b. Corazón: ¿cómo me sentía con eso? c. Nube de mensaje: ¿qué quería hacer? 4. Cada participante escribe en las etiquetas. Cuando todos hayan terminado pasan al frente, comparten lo que escribieron con el grupo y pegan las tres etiquetas en las raíces. 5. Después, el ejercicio se repite para sondear pensamientos, sentimientos e intenciones pero actuales. Los jóvenes comparten y pegan las etiquetas en el tronco. 6. Se continua explicando el significado de las manzanas, gotas y gusanitos: <ol style="list-style-type: none"> a. Manzanas: ¿en qué nos ayudó hacer esa recuperación?, ¿qué me da?, ¿qué aprendo? b. Gotas de lluvia: son las cosas que nos ayudaron en el proceso. c. Bichos: son las cosas que no nos ayudaron en el proceso. 	90 min.	<p>Rotafolio con imagen de árbol.</p> <p>Etiquetas con imágenes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cerebritito. • Corazón. • Nube de mensaje. • Manzana. • Gotas de lluvia. • Gusanitos. <p>Hojas de evaluación.</p>

	<p>7. Los jóvenes escriben, comparten y pegan las etiquetas en el árbol.</p> <p>Plenaria:</p> <p>¿Qué observan?, ¿notan diferencias entre las raíces y el tronco?, ¿qué cosas en común encuentran en sus experiencias?</p> <p>Se agradece al grupo la participación y se les pide llenar la evaluación del día.</p>		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

SESIÓN 8

“Cierre”

Introducción y planteamiento teórico:

De acuerdo con González (2002, p.17), algunas de las características del aprendizaje significativo son:

- “Fruto del aprendizaje significativo es un cambio en las percepciones del mundo exterior.
- Las percepciones se vuelven más flexibles, menos rígidas y más objetivas.
- Se establecen metas más realistas.
- Propicia la aparición de conductas positivas y constructivas.
- Únicamente puede ser evaluado por la persona que lo vive y lo experimenta”.

Por ello, en esta sesión se pretende recuperar la voz de los participantes para dar cuenta de sus aprendizajes a través del instrumento “El Extra” (ver anexo) y de la moderación de un grupo focal, ya que, según Rabiee (2004), los grupos focales son una técnica de entrevista grupal a profundidad cuyo objetivo es identificar las percepciones, sentimientos, actitudes e ideas de quienes participan en él.

Propósito

Reportar los principales aprendizajes de los jóvenes en el taller “Reflexionando, ando”, así como identificar posibles cambios en su manera de sentirse y pensarse frente al desempleo y/o deserción escolar, para que puedan identificar posibles cambios y transformaciones en su persona. A su vez, el objetivo de la sesión es cerrar el proceso grupal, agradecer al grupo su participación, e identificar elementos del enfoque centrado persona apreciados por los participantes en el taller.

Objetivos particulares:

Los participantes:

- Describirán sus principales aprendizajes en el taller,

- Así como sus pensamientos, sentimientos e intenciones frente al desempleo y/o deserción escolar.
- Contarán con un espacio para cerrar el proceso grupal,

para que puedan identificar posibles cambios y transformaciones en su persona.

Tema	Actividad	Tiempo	Material
Recuperación de aprendizajes	<p>Se inicia la sesión respondiendo el instrumento de evaluación “El Extra” (ANEXO 17).</p> <p>Posteriormente, se pide a los participantes formar un círculo de pie, mirar a los ojos a cada uno de sus compañeros y agradecerles con la mirada lo compartido en las últimas semanas, para invitarlos a darse un abrazo.</p>	30 min.	<p>Copias de instrumento “El Extra”</p> <p>Plumas</p>
Grupo focal	Se recordó al grupo que al inicio del proceso participaron en un grupo focal y se les invitó a participar en un segundo. Se presentó a la moderadora y se le cedió la palabra. Las preguntas guías se encuentran en el (ANEXO 18) .		

Anexo 2. Registro de asistencia.

"Reflexionando, ando"

Taller vivencial



Registro de asistencia

[illegible]

Anexo 3. Evaluación de sesión.

EVALUACIÓN SESIÓN NO. _____

	Excelente	Muy bueno	Regular	Muy malo	Pésimo
Tema/actividades					
Facilitadora					
Mi participación					
La participación del grupo					

Anexo 4. Cuento: “el poder secreto que lo cura todo”.



Observación: Algunas palabras fueron modificadas del texto original para facilitar la comprensión lectora de acuerdo al perfil grupal.

Había una vez una princesa que vivía en su palacio, de donde no salía nunca. La princesa no quería ver a nadie porque decía que todo el mundo era muy desagradable. Pero la verdad es que nadie quería ver a la princesa porque era muy arisca.

Cuando la princesa alcanzó edad casadera sus padres decidieron buscarle un príncipe para que se casara. Pero ningún príncipe quería saber nada de la princesa, pues se había ganado la fama de ser muy sangrona.

El tiempo pasaba sin que ningún príncipe pidiera a los reyes la mano de la princesa. Era necesario hacer algo, así que los reyes decidieron dejar que los nobles cortejaran a la princesa. Pero ningún conde, duque o marqués quería como esposa a una chica con tan poca gracia y alegría.

Un día llegó al palacio un mago, feo como él solo, que aseguraba tener la cura para la amargura de la princesa.

-Traigo la cura que necesita la princesa -dijo el mago.

-Si consigues que la princesa deje de ser tan gruñona te daremos lo que pidas -dijo el rey.

El mago llamó a la puerta de la princesa. Ella abrió y, al ver a aquel tipo tan feo, dio un salto hacia atrás.

-¡Vete! -gritó la princesa-. No sé qué quieres, pero me da lo mismo. Eres tan feo que hasta un puerquito parece hermoso a tu lado.

-A pesar de que tu comparación con ese mamífero es un poco desagradable voy a darte lo que traigo para ti -dijo el mago.

-¿Me traes un regalo? -preguntó la princesa.

-Sí, traigo algo que solucionará tus problemas -dijo el mago.

-Si es por el casamiento, olvídalo -dijo la princesa-. No tengo ningún interés. Estoy harta de que todo el mundo elija por mí. A las chicas nos importan muchas otras cosas, ¿sabes?

-¿Qué te interesa a ti? -preguntó el mago.

La princesa, por primera vez en su vida, sintió que había alguien que tenía interés en escucharla, así que le contó al mago todos sus sueños, todos sus anhelos y todas sus penas.

-Si de verdad quieres todo eso, cierra los ojos -dijo el mago-. Te echaré un conjuro. Podrás abrir los ojos cuando haga efecto.

Sin preguntar nada, la princesa cerró los ojos. Entonces, el mago le dio un abrazo. Pero no un abrazo cualquiera, sino uno de esos abrazos de oso de los que no quieres salir en mil años.

La princesa se sorprendió tanto con esa nueva experiencia que se quedó quieta, sin abrir los ojos. Sin darse cuenta, ella también le echó los brazos al mago. Y allí se quedaron abrazados durante horas.

-¿Cómo te sientes? -preguntó el mago, sin dejar de abrazar a la princesa.

-Me siento libre, ligera como una pluma, fuerte como un león -respondió ella.

-Entonces estás lista -dijo el mago.

-Estoy tan a gusto que no me quiero mover de aquí -dijo la princesa.

El mago le dijo esto al oído:

-Siempre que te sientas enfadada o malhumorada busca un abrazo. No esperes a que te lo den. Ofrecelo tú. Te sentirás bien y harás al otro feliz.

La princesa se soltó y le dio las gracias. Se secó la lagrimilla que le había brotado de un ojo y bajó corriendo a ver a sus padres, a los que dio un abrazo bien fuerte.

-¡Estás curada! -dijo el rey-. Mago, ¿qué quieres a cambio? Has estado muchas horas con la princesa. Te habrá costado mucho hacer tus conjuros.

-Escúchenla. Tiene mucho que decir. Eso es lo único que pido a cambio -dijo el mago, mientras se marchaba hacia su casa.

La princesa le contó a sus padres lo mismo que le había contado al mago. Desde entonces, la princesa habla con sus padres de todo lo que le preocupa y les abraza siempre que siente miedo o algo la pone de mal humor. Y cuando se enfada mucho, sus padres le dan un abrazo bien grande, que ella recibe con cariño. Porque un buen abrazo lo arregla todo.

Rodríguez, E. *El poder secreto que lo cura todo*. Cuentos cortos. Sf. En <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/el-poder-secreto-que-lo-cura-todo>

Anexo 5. Consentimiento informado.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SALUD

Maestría en Desarrollo Humano

Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585. Tlaquepaque, Jalisco, México. CP: 45090. Teléfono: +52 (33) 3669 3434

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Actividad: Taller “reflexionando, ando”.

Programa: Maestría en Desarrollo Humano.

Profesora encargada: Dra. Laura Elena García García.

Al aceptar mi participación en la actividad referida he sido informado/a de lo siguiente:

1. Que mi participación es totalmente voluntaria y que podré retirarme de la actividad en el momento que yo lo desee sin consecuencia alguna.
2. Que las sesiones serán video grabadas. Toda la información será tratada con confidencialidad académica.
3. Que las sesiones de supervisión serán conducidas por la maestra responsable del grupo.
4. Que las sesiones tendrán una duración máxima de 2 horas.
5. Que en caso de requerir o solicitar una atención posterior será canalizado/a por la profesora encargada a un servicio adecuado a mis necesidades.
6. Que en caso de tener alguna duda sobre esta actividad podré comunicarme con la profesora de la materia [datos de contacto]

Nombre completo y firma

Lugar y fecha

Anexo 6. Grupo focal.

Fecha: 30 de enero de 2017, 5:30 a 7:00 p.m.

Asistentes: 12 participantes de la 5ta. Generación del programa OIJ, sede Cerro del Cuatro.

Objetivo general de la investigación:

Facilitar, bajo el enfoque centrado en la persona, la toma de conciencia de la experiencia vivida en el taller OIJ, de un grupo de jóvenes de entre 15 y 28 años que habitan en las colonias pertenecientes a la Red de Centros del polígono sur de la ZMG, para que aprehendan su significado y puedan dar cuenta de ella.

Objetivo específico del grupo focal: Tener un acercamiento a la realidad de los jóvenes en su modo de vivirse frente al desempleo. Tratando de responder a la pregunta: **¿cómo se viven los jóvenes frente al desempleo?**

Para abonar a los otros objetivos específicos: es importante rescatar **experiencias, pensamientos, sentimientos, intenciones y acciones.** De ser posible, sensaciones corporales (observación).

Recomendaciones para el moderador:

- Según Rabiee (2004), los grupos focales son una técnica de entrevista grupal a profundidad cuyo objetivo es identificar las percepciones, sentimientos, actitudes e ideas de quienes participan en él.
- La duración será de máximo 2 horas.
- El moderador juega un papel de suma importancia. Deberá ser neutral, flexible y tener la habilidad para promover la participación del grupo (Augusto, 2000).
- Facilitar el contacto visual y por tanto la comunicación entre los asistentes. El círculo es un formato predilecto para lograr este propósito.
- Informar a los asistentes tanto el objetivo de investigación como sus derechos, siendo los más importantes: el trato digno, la confidencialidad, saber que se les graba y que pueden, si lo deciden, no responder las preguntas planteadas en la discusión.
- No buscar el consenso sino la generación de ideas.
- Permitir que la discusión fluya sin que esta se desvíe o sea acaparada por algún miembro.




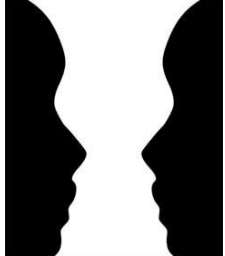


Sugerencias de temas a abordar:

***la moderadora podrá hacer otras preguntas que ayuden a profundizar.**

10. Presentación de cada participante: edad, escolaridad, situación laboral actual.
11. ¿Cuánto tiempo tienen desempleados o en búsqueda de mejores oportunidades? (en caso de estar empleados) / o si nunca han trabajado.
12. ¿Qué han hecho para obtener empleo y qué resultados han tenido? / o si nunca han buscado, ¿por qué?
13. ¿Qué dificultades han tenido para obtener empleo? Indagar en cuestiones externas (del contexto), pero también personales.
14. A lo largo de la discusión se podrá ver reflejado lo que piensan, o puede hacerse una pregunta explícita: ¿qué piensan de lo que se acaba de decir?
15. ¿Cómo te hacen sentir esas dificultades?
16. Si han tenido empleo, ¿qué les ayudó a conseguirlo?, ¿qué creen que les ayudaría?
17. ¿Creen tener la capacidad para desempeñarse en un empleo?, ¿por qué sí o por qué no?, ¿qué tienes que te puede ayudar?, ¿qué te falta?
18. ¿Por qué decidiste participar en el programa OIJ?, ¿qué esperas encontrar?

Anexo 7. Ejercicios de percepción.

Describe lo que ves

	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>¿Puedes encontrar 10 caras en este árbol?</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Anexo 8. Cuento “Los seis ciegos y el elefante”.



Observación: Algunas partes del texto fueron modificadas del texto original para facilitar la comprensión lectora de acuerdo al perfil grupal.

En un país lejano habitaban seis hombres ciegos, quienes no podían ponerse de acuerdo sobre la forma exacta de un elefante. Las posturas eran opuestas y como ninguno de ellos había podido tocarlo nunca, decidieron salir al día siguiente a la busca de un ejemplar, y de este modo poder salir de dudas.

Los seis sabios ciegos estaban llenos de alegría. Finalmente podrían resolver el dilema y decidir cuál era la verdadera forma del animal.

El primero de todos, el más decidido, se abalanzó sobre el elefante preso de una gran ilusión por tocarlo. Sin embargo, las prisas hicieron que su pie tropezara con una rama en el suelo y chocara de frente con el costado del animal.

-¡Oh, amigos míos! -exclamó- yo digo que el elefante es exactamente como una pared de barro secada al sol.

Llegó el turno del segundo de los ciegos, que avanzó con más precaución, con las manos extendidas ante él, para no asustarlo. En esta posición en seguida tocó dos objetos muy largos y puntiagudos, que se curvaban por encima de su cabeza. Eran los colmillos del elefante.

-¡Oh, amigos míos! ¡Yo os digo que la forma de este animal es exactamente como la de una lanza...sin duda, ésta es!

El resto de los sabios no podían evitar burlarse en voz baja, ya que ninguno se acababa de creer lo que los otros decían. El tercer ciego empezó a acercarse al elefante por delante, para tocarlo cuidadosamente. El animal ya algo curioso, se giró hacia él y le envolvió la cintura con su trompa. El ciego agarró la trompa del animal y la resiguió de arriba a abajo notando su forma alargada y estrecha, y cómo se movía a voluntad.

-Escuchad queridos amigos, este elefante es más bien como...como una larga serpiente.

Los demás sabios disentían en silencio, ya que en nada se parecía a la forma que ellos habían podido tocar. Era el turno del cuarto sabio, que se acercó por detrás y recibió un suave golpe con la cola del animal, que se movía para asustar a los insectos que le molestaban. El sabio prendió la cola y la resiguió de arriba abajo con las manos, notando cada una de las arrugas y los pelos que la cubrían. El sabio no tuvo dudas y exclamó:

-¡Ya lo tengo! -dijo el sabio lleno de alegría- Yo les diré cual es la verdadera forma del elefante. Sin duda es igual a una vieja cuerda.

El quinto de los sabios tomó el relevo y se acercó al elefante pendiente de oír cualquiera de sus movimientos. Al alzar su mano para buscarlo, sus dedos consiguieron la oreja del animal y dándose la vuelta, el quinto sabio gritó a los demás:

-Ninguno de vosotros ha acertado en su forma. El elefante es más bien como un gran abanico plano - y cedió su turno al último de los sabios para que lo comprobara por sí mismo.

El sexto sabio era el más viejo de todos, y cuando se encaminó hacia el animal, lo hizo con lentitud, apoyando el peso de su cuerpo sobre un viejo bastón de madera. De tan doblado que estaba por la edad, el sexto ciego pasó por debajo de la barriga del elefante y al buscarlo, agarró con fuerza su gruesa pata.

-¡Amigos! Lo estoy tocando ahora mismo y les aseguro que el elefante tiene la misma forma que el tronco de una gran palmera.

Ahora todos habían experimentado por ellos mismos cuál era la forma verdadera del elefante, y creían que los demás estaban equivocados. Satisfecha así su curiosidad, volvieron a darse las manos y tomaron otra vez la senda que les conducía a su casa.

Otra vez sentados bajo la palmera que les ofrecía sombra y les refrescaba con sus frutos, retomaron la discusión sobre la verdadera forma del elefante, seguros de que lo que habían experimentado por ellos mismos era la verdadera forma del elefante. Seguramente todos los sabios tenían parte de razón, ya que de algún modo todas las formas que habían experimentado eran ciertas, pero sin duda todos a su vez estaban equivocados respecto a la imagen real del elefante.

Casa Asia. (2016). Los seis ciegos y el elefante. Barcelona. Centro Casa Asia. En https://www.casaasia.es/actividad_infantil/detalle/17582-los-seis-ciegos-y-el-elefante

Anexo 9. Caperucita roja

En un lejano poblado había una vez una niña a la que llamaban “Caperucita Roja”. Un día su abuelita estaba enferma, así que su mamá le dijo que fuese a casa de su abuelita para que se recuperara más rápido le pidió que le llevara una cesta con chocolate, azúcar, pan y dulces para que así se recuperara más rápido.

Antes de partir, la madre le dijo que fuera con mucho cuidado por el bosque y no se entretuviera, ya que se encontraba el temible lobo feroz. Un rato después de estar caminando, Caperucita se encontró con el lobo, el cual le preguntó a caperucita dónde iba.

Caperucita le dijo que iba a llevar la cesta a casa de su abuela. En ese momento, el lobo le retó a hacer una carrera por dos caminos distintos. A ella le dejó el camino largo y él tomó el corto para tener ventaja.

Caperucita aceptó y comenzó la carrera. Antes de que Caperucita llegase a la casa de la abuelita, el lobo ya había llegado y se había comido a la abuelita. Al entrar caperucita vio a su abuela tumbada en la cama. Fue entonces cuando se acercó a abrazarla y le dijo:

-Abuelita, que ojos más grandes tienes.

-Son para verte mejor.

-Abuelita, que orejas tan grandes tienes.

-Son para oírte mejor.

-Abuelita, abuelita, que nariz tan grande tienes.

-Es para olerte mejor.

-Abuelita, que boca tan grande tienes...

Y en ese mismo instante, el lobo se abalanzó sobre ella diciendo: “¡Es para comerte mejor!”. Por mucho que Caperucita roja intentó escapar, el lobo se encontraba cada vez más cerca.

Durante su huida gritaba pidiendo ayuda, y así fue ya que por la zona había dos cazadores que se acercaron a ver qué pasaba y le dispararon al lobo malvado.

Luego, sacaron a la abuelita del interior del estómago del lobo y Caperucita se dio cuenta de que nunca más debía desobedecer a su madre.

Caperucita roja. Cuentos cortos. Sf. En <https://www.cuentoscortos.mx/caperucita-roja/>

Anexo 10. Caperucita roja (versión lobo).

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo ordenado y limpio.

Un día soleado, mientras estaba recogiendo las basuras dejadas por unos turistas sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir una niña vestida en una forma muy divertida: toda de rojo y su cabeza cubierta, como si no quisieran que la vean. Andaba feliz y comenzó a cortar las flores de nuestro bosque, sin pedir permiso a nadie, quizás ni se le ocurrió que estas flores no le pertenecían. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quien era, de donde venía, a donde iba, a lo que ella me contestó, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo.

Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque cortando flores. De repente, sin ningún remordimiento, mató a un mosquito que volaba libremente, pues también el bosque era para él. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y comenzar a maltratar a sus habitantes.

La dejé seguir su camino y corrí a la casa de la abuelita. Cuando llegué me abrió la puerta una simpática viejecita, le expliqué la situación y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La abuelita aceptó permanecer fuera de la vista hasta que yo la llamara y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña la invité a entrar al dormitorio donde yo estaba acostado vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada, y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran par oír la mejor.

Ahora bien me agradaba la niña y traté de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme enojado. La niña tenía bonita apariencia pero empezaba a serme antipática. Sin embargo pensé que debía poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban para verla mejor. Pero su siguiente insulto sí me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis grandes y feos dientes y esa niña hizo un comentario realmente grosero.

Sé que debí haberme controlado pero salté de la cama y le gruñí, enseñándole toda mi dentadura y diciéndole que eran así de grande para comerla mejor. Ahora, piensen Uds.: ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña empezó a correr por toda la habitación gritando y yo corría atrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita y me molestaba para correr, me la quité pero fue mucho peor. La niña gritó aún más. De repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme y afilada. Yo lo miré y comprendí que corría peligro así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que este es el final del cuento, pero desgraciadamente no es así. La abuelita jamás contó mi parte de la historia y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz que yo era un lobo malo y peligroso. Todo el mundo comenzó a evitarme.

No sé qué le pasaría a esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero si les puedo decir que yo nunca pude contar mi versión. Ahora Ustedes ya lo saben.




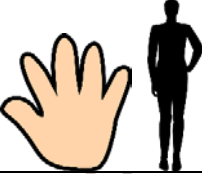

Autor anónimo. Caperucita Roja – La versión del Lobo. Siete calderos mágicos. Argentina. En <http://www.7calderosmagicos.com.ar/Druida/Cuentos/Clasicos/caperucitaverlobo.htm>






Anexo 10. Bitácora 1.

Nombre _____

HECHO ¿Qué pasó?	PENSAMIENTOS ¿Qué pensé?

Anexo 12. ¿Me gusta?

	¿Qué me gusta ver?	
	¿Qué me gusta oler?	
	¿Qué me gusta escuchar?	
	¿Qué me gusta sentir o tocar?	
	¿Qué me gusta comer?	

	¿Qué no me gusta ver?	
	¿Qué no me gusta oler?	
	¿Qué no me gusta escuchar?	
	¿Qué no me gusta sentir o tocar?	
	¿Qué no me gusta comer?	

Anexo 13. Bitácora 2.

Nombre_____

HECHO ¿Qué pasó?	PENSAMIENTOS ¿Qué pensé?	SENSACIÓN ¿Qué dice mi cuerpo?

Anexo 14. Lista de sentimientos

Valdez, C. (2001). *Comunicación y manejo sentimientos*. México: Obra Nacional de la Buena Prensa, A.C.
CUIDARTE, A.C.

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-------------------|
| 1. Aceptado | 45. Desanimado | 90. Odiado |
| 2. Afectuoso | 46. Descontrolado | 91. Odiando |
| 3. Agotado | 47. Desesperado | 92. Optimista |
| 4. Agradecido | 48. Desilusionado | 93. Orgullosa |
| 5. Agresivo | 49. Desinteresado | 94. Original |
| 6. Aislado | 50. Dominado | 95. Pacífico |
| 7. Alarmado | 51. Dominante | 96. Perplejo |
| 8. Alegre | 52. Engañado | 97. Perseguido |
| 9. Amable | 53. Enojado | 98. Pesimista |
| 10. Amado | 54. Envidioso | 99. Posesivo |
| 11. Amenazado | 55. Esperanzado | 100. Preocupado |
| 12. Amigable | 56. Excitado sexualmente | 101. Presionado |
| 13. Amoroso | 57. Falso | 102. Rabioso |
| 14. angustiado | 58. Fatalista | 103. Recompensado |
| 15. Anormal sexualmente | 59. Feliz | 104. Rechazado |
| 16. Ansioso | 60. Femenina | 105. Rencoroso |
| 17. Añorando | 61. Feo | 106. Reprimido |
| 18. Apasionado | 62. Fracasado | 107. Resignado |
| 19. Apoyado | 63. Frágil | 108. Sádico |
| 20. Apreciado | 64. Frustrado | 109. Satisfecho |
| 21. Aterrorizado | 65. Fuera de la realidad | 110. Seguro |
| 22. Atractivo | 66. Furioso | 111. Sereno |
| 23. Atrapado | 67. Generoso | 112. Simpático |
| 24. Auténtico | 68. Herido | 113. Sincero |
| 25. Autosuficiente | 69. Hermoso | 114. Soberbio |
| 26. Berrinchudo | 70. Hipócrita | 115. Suave |
| 27. Capaz | 71. Ignorado | 116. Suicida |
| 28. Celoso | 72. Impaciente | 117. Superficial |
| 29. Cobarde | 73. Incompetente | 118. Superior |
| 30. Cómodo | 74. Incomprendido | 119. Temeroso |
| 31. Compadecido | 75. Incomunicado | 120. Tenso |
| 32. Comprensivo | 76. Inconstante | 121. Terco |
| 33. Comprometido | 77. Indeciso | 122. Tierno |
| 34. Confiado | 78. Independiente | 123. Tímido |
| 35. Confundido | 79. Inferior | 124. Tolerante |
| 36. Contento | 80. Inseguro | 125. Tonto |
| 37. Coqueto | 81. Insincero | 126. Torpe |
| 38. Creativo | 82. Inútil | 127. Tranquilo |
| 39. Cruel | 83. Ilusionado | 128. Triste |
| 40. Culpable | 84. Leal | 129. Triunfante |
| 41. Curioso | 85. Manipulado | 130. Valiente |
| 42. Dependiente | 86. Masoquista | 131. Vencido |
| 43. Deprimido | 87. Melancólico | 132. Vigilado |
| 44. Desadaptado | 88. Necesitado | 133. Voluble |
| | 89. Nostálgico | 134. Vulnerable |

Anexo 15. Bitácora 4

Nombre _____

HECHO ¿Qué pasó?	PENSAMIENTOS ¿Qué pensé?	SENSACIÓN ¿Qué dice mi cuerpo?	EMOCIÓN ¿Qué sentí?	INTENCIÓN Me dieron ganas de... ¿Qué quiero hacer?

Anexo 16. Discernimiento para la toma de decisiones.

1. Representación

Se pide a tres participantes que pasen al centro y se les indica que deberán actuar conforme la descripción del personaje asignado.

Persona 1: Consolación.

Se siente entusiasmado, se siente libre, no atado, tiene un fuerte deseo por ir por un buen rumbo, se siente con confianza, alegre, pone todo su empeño y gusto en las cosas que tienen que ver con su propio destino, y eso le deja por dentro un sentimiento de paz y tranquilidad.

Cuando empieza a hacerse responsable de su vida y trabaja en tener claro un rumbo de vida, encuentra tranquilidad, claridad y fortaleza para seguir adelante en su camino, aunque a veces puede estar inquieto y el miedo lo desanime sabe lo que quiere y se apoya en esa fortaleza.

Persona 2: Desolación.

Su estado de ánimo es negativo, “como la obscuridad y la confusión, de caos interior, de desconfianza, de desánimo y de flojera para todo lo que tiene que ver con tomar en serio la vida, con sensaciones de absurdo y de que no vale la pena”. Le dan ganas de olvidarse de todo, de refugiarse, de aparentar que no se siente así sino todo lo contrario.

“Va sin libertad ni rumbo en la vida” se suele contentar con éxitos y placeres imaginarios y falsos, como tomarse una cerveza o comprarse algo para estrenar, pero al poco tiempo en lugar de sentirse mejor se siente peor. Cuando vuelve a recordar lo que le atormenta, cuando razona y vuelve a su estado de conciencia se inquieta y preocupa, pues sabe que algo anda mal y no por tratar de evadirlo se ha ido.

Persona 3: tiempo tranquilo.

“Fulanito” está en tiempo tranquilo. En un estado de vida donde no se siente ni apasionado por un proyecto, pero tampoco totalmente perdido. Ni en extremo positivo ni negativo. No siente tristeza en el alma, pero tampoco una alegría contagiosa. Es un tiempo donde simplemente está y se siente bien. En esa situación puede tomar buenas decisiones, porque suele tener mayor claridad para pensar y no acelerarse por una posible pasión o miedo.

2. Elección de una situación

Para continuar, se trabajará con una situación concreta: **“No salí en listas, busco alternativas educativas y también quiero trabajar”.**

3. Representación del buen espíritu y mal espíritu

Para representar al buen espíritu se dibujará un ángel y para representar al mal espíritu un diablo. Los dibujos se pegarán a un palito de madera para que hagan las veces de títeres.

Ambos personajes se acercarán con cada uno de los personajes para “aconsejarlos”. También se invitará al grupo a acompañar a cada uno y darle unas palabras de aliento. ¿Qué debería hacer?

	Persona en consolación	Persona en desolación	Persona en tiempo tranquilo
Mal espíritu	<p>(En tono irónico)</p> <p>D: Así que te sientes muy bien, ¿eh?</p> <p>PD: Sí.</p> <p>(En tono irónico)</p> <p>D: Claro... no hay por qué tener miedo de ir a una entrevista de trabajo, ahí donde nadie te conoce, donde quizá te hagan preguntas capciosas y a lo mejor de los nervios hasta tartamudeas... pero eso no te va a pasar, si tú no te pones nervioso para nada, ¿por qué habría de preocuparte?, digo, si dices estar seguro...</p>	<p>D: Estás en el hoyo, ni lo intentes, sabes que nada ni nadie te sacará de ahí. Nunca haces las cosas bien, para qué te molestas.</p> <p>PD: Una parte de mí sabe que puede.</p> <p>¿Fortalezas?, ¡mira nomás todas tus debilidades!</p>	<p>D: ¡Ay, sí!, ¡ay sí!, tengo mi lista de pendientes (en tono burlón).</p> <p>(Seguro se le olvida algo...)</p> <p>D: ¿a poco crees que con hacer una lista te va a ir mejor?</p>
Buen espíritu	<p>A: Me da gusto que tengas un plan de vida y que estés tan entusiasmado.</p> <p>PC: “Sí, estoy súper contento, ya quiero ir. Pero sabes, una parte de mí siente miedo”.</p> <p>A: Es normal, pero vas por buen camino, confía en tus capacidades, ya llegaste hasta aquí. Si te pones nervioso, ¡no pasa nada!, es una experiencia de aprendizaje, ¿por qué pensar que todo te saldrá mal?, ¿y si te sale todo bien?</p>	<p>A: Sé que es muy difícil por lo que estás pasando, pero mira a tu alrededor, recuerda las últimas semanas, tienes más claridad de lo que quieres, de lo que te gusta, de quien eres.</p> <p>D: ¿y de qué me sirve? No tengo ganas de nada, siento que no puedo.</p> <p>A: También tienes amigos, compañeros, asesores, apóyate en ellos, no estás solo, eso hará más ligero tu camino. No tienes que tomar la decisión ahora, pregunta, acompáñate, y cuando estés listo, ¡vuela!</p>	<p>A: Sabes lo que tienes que hacer, ¿cierto?</p> <p>PTT: Sí, creo...</p> <p>A: ¿Revisamos la lista?</p> <p>¿Hacer CV?</p> <p>PTT: Listo.</p> <p>A: ¿Investigar la empresa?</p> <p>PTT: Listo.</p> <p>A: ¿Revisar mis fortalezas y debilidades?</p> <p>PTT: Listo.</p>

			<p>A: ¿Ensayar frente a un espejo?</p> <p>PTT: mmm, no.</p> <p>A: ¡Puedes ensayar conmigo!</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------

4. Reglas de discernimiento

- En tiempos de crisis no hacer cambios.
- En desolación debemos dar mayor tiempo para discernir y pedir ayuda para salir de ella.
- La cuerda se rompe por nuestro lado delgado. Saber que ahí debemos poner más cuidado.
- Medios efectivos contra la desolación: paciencia, es pasajero.
- En desolación “da la contra” al mal espíritu. Si no te dan ganas de levantarte de la cama, levántate más temprano. Si no quieres comer, prepárate algo rico. Si no quieres ver a tus amigos, búscalos. Te sentirás mejor.
- En desolación, comparte lo que te pasa. Es común que te quieras aislar para que no noten que te sientes mal, porque te preguntarán y tendrás que hablar de ello, te confrontarán. Pero sabes que aunque lo escondas está ahí, no te puedes engañar. Habla con alguien, escondido no se resolverá.
- En consolación, aprovecha para pensar qué puedes hacer en tiempos difíciles, ¿qué cosas ahora ves y que te alegran que te pueden ayudar a levantarte?
- En consolación, sé realista, no te aceleres. Piensa antes de actuar.

EL EXTRA

Edición 1.

13 de marzo de 2017

Tlaquepaque, Jal.



¡**E**xtra!, ¡extra!, un grupo de jóvenes del Cerro del Cuatro participaron en el taller **"Reflexionando, ando"**. Entrevistamos a _____ quien nos comparte sus

aprendizajes: _____

_____.

Anexo 18. Grupo focal 2.

Fecha: 13 de marzo de 2017, 5:30 a 7:00 p.m.

Asistentes: 12 participantes de la 5ta. Generación del programa OIJ, sede Cerro del Cuatro.

Objetivo general de la investigación:

Facilitar, bajo el enfoque centrado en la persona, la toma de conciencia de la experiencia vivida en el taller OIJ, de un grupo de jóvenes de entre 15 y 28 años que habitan en las colonias pertenecientes a la Red de Centros del polígono sur de la ZMG, para que aprehendan su significado y puedan dar cuenta de ella.

Objetivo del grupo focal:

Identificar posibles cambios en su manera de sentirse y pensarse frente al desempleo y/o deserción escolar, para que puedan identificar posibles cambios y transformaciones en su persona. Así mismo, se pretende identificar elementos del enfoque centrado persona apreciados por los participantes en el taller.

Recomendaciones para el moderador:

- Según Rabiee (2004), los grupos focales son una técnica de entrevista grupal a profundidad cuyo objetivo es identificar las percepciones, sentimientos, actitudes e ideas de quienes participan en él.
- La duración será de máximo 2 horas.
- El moderador juega un papel de suma importancia. Deberá ser neutral, flexible y tener la habilidad para promover la participación del grupo (Augusto, 2000).
- Facilitar el contacto visual y por tanto la comunicación entre los asistentes. El círculo es un formato predilecto para lograr este propósito.
- Informar a los asistentes tanto el objetivo de investigación como sus derechos, siendo los más importantes: el trato digno, la confidencialidad, saber que se les graba y que pueden, si lo deciden, no responder las preguntas planteadas en la discusión.
- No buscar el consenso sino la generación de ideas.
- Permitir que la discusión fluya sin que esta se desvíe o sea acaparada por algún miembro.

Sugerencias de temas a abordar:

***la moderadora podrá hacer otras preguntas que ayuden a profundizar.**

Las sugerencias de preguntas dadas a la moderadora fueron:

2. Presentación.
3. Ahora que terminan el taller de OIJ y que comenzará su búsqueda laboral/educativa, ¿qué dificultades creen encontrar? Indagar en cuestiones externas (del contexto), pero también personales.
4. ¿Cómo te hacen sentir esas dificultades?
5. ¿Qué creen que les ayudaría a hacer frente a esas dificultades?
6. ¿Qué tienen en ustedes mismos para salir adelante?, ¿qué les falta?
7. ¿Qué te dio OIJ?
8. En el taller con Fátima vieron temas y realizaron actividades para recuperar su experiencia. ¿eso en qué les ayudó?, ¿de qué les sirvió reflexionar sobre lo que les pasaba?
9. ¿En qué les ayudó el grupo?/ ¿Qué del grupo te ayudó? ¿Hacían qué?, ¿decían qué...?
10. ¿En qué les ayudó la facilitadora? / ¿qué te ayudó de la facilitadora? ¿Hacía qué?, ¿decía qué?, los hizo sentir ¿cómo?

Anexo 19. Transcripción de instrumento “El Extra”.

M: “saber reconocer mis emociones, el que nadie esta [sic] mal que cada quien tiene que saber decir y expresar lo que siente. Todos somos iguales pero diferentes porque todos somos seres vivos pero tenemos capacidades diferentes pero pensamientos iguales y nadie esta [sic] mal solo que tenemos diferentes puntos de vista ante las situaciones también que debemos de ser seguros de nosotros mismos”.

E: Reconocer mis emociones, dejarme llevar por lo que pienso no por lo que digan los demás expresar mis ideas sean buenas o malas cada quien tiene sus ideas pero con el mismo propocito [sic].

My: Aprendi [sic] a sentir a poner mas [sic] atención en mi interior lo que siento lo que Me [sic] gusta y lo que me disgusta a controlar Mis [sic] emociones saber cuando detenerme y cuando no aprendi [sic] a atreverme a ser mas [sic] arriesgada y vivir las experiencias aprendí que no somos tan diferentes pues tenemos siempre algo en común.

C: Conocerme más saber lo que me gusta, saber que [sic] es lo que me molesta, saber responder como me siento, también aprendi [sic] que aveces [sic] no solo yo me siento triste que también hay personas a mi alrededor que se sienten igual, también a tener empatía es muy importante “Gracias por todo eres muy buena persona”.

N: Conocerme más a mi [sic] misma a darme cuenta como reacciona mi cuerpo y que hay gente que siente los mismos sentimientos que yo y que debo decir las cosas y lo que pienso que si la gente dice cosa tomar lo bueno de ellas. “Gracias por todo”☺

Y: Me llevo una gran experiencia con todo mi grupo el apoyo y principalmente el conocer realmente mis emociones y nunca quedarme callada y expresar lo que siento, y el conocerme a mi [sic] misma y que parezca [sic] la misma situación a los demas [sic] cada uno reaccionara [sic] distinto y tendra [sic] otras emociones.

O: La Alegria [sic], La Paz [sic], El Gozo [sic] De [sic] “Compartir” [sic] Ideas, [sic] perspectivas y Habitros [sic] Laborales [sic] y personales.

P: Aprendí a conocerme a saber lo que quería y lo que me gusta, a darme cuenta lo que siento en cada situación que se me presenta, a reconocer las emociones [sic] y sentimientos que me caracterizan y que también hay personas que sienten igual que yo y que ninguna forma de sentir esta [sic] mal que al contrario, son buenas para tener un conocimiento de uno mismo.

A: Conocer lo que siento, lo que dise [sic] Mi [sic] Cuerpo [sic], cuales [sic] son Mis [sic] Emociones [sic] en Cada [sic] situación, el Compartir [sic] Con [sic] losdemas [sic] el brindarles apoyo, Consejos [sic] y unos oidos [sic] para escuchar, el que Muchos [sic] Nos [sic] sentimos igual en alguna situaciones y que No [sic] Somos [sic] los únicos [sic], persepción [sic] de pende [sic] de donde [sic] estes [sic] parado Pero [sic] Ser [sic] Empaticos [sic].